

MARIALUISA LUCIA SERGIO - ELENA ZIZIOLI
(A CURA DI)

**LA CONVENZIONE ONU
SUI DIRITTI DELL'INFANZIA
E DELL'ADOLESCENZA
TRA STORIA E FUTURO**

LE RAGIONI DI UN ANNIVERSARIO

11

COLLANA
PEDAGOGIA INTERCULTURALE
E SOCIALE



Roma TrE-Press
2020



Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

NELLA STESSA COLLANA

1. B. SFERRA, *La storia senza frontiere. Per una didattica interculturale della storia*, 2016
2. G. LOPEZ, M. FIORUCCI (a cura di), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900*, 2017
3. F. BOCCI, M. CATARCI, M. FIORUCCI (a cura di), *L'inclusione educativa. Una ricerca sul ruolo dell'assistente specialistico nella scuola secondaria di II grado*, 2018
4. L. BIANCHI, *Imparando a stare nel disordine. Una teoria fondata per l'accoglienza socio-educativa dei Minori stranieri in Italia*, 2019
5. G. ALEANDRI (a cura di), *Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto*, 2019
6. M. D'AMATO (a cura di), *Utopia. 500 anni dopo*, 2019
7. F. POMPEO, G. CARRUS, V. CARBONE (a cura di), *Giornata della ricerca 2019 del Dipartimento di Scienze della Formazione*, 2019
8. F. BOCCI, C. GUELI, E. PUGLIELLI, *Educazione Libertaria. Tre saggi su Bakunin, Robin e Lapassade*, 2020
9. LISA STILLO, *Per un'idea di intercultura. Il modello asistemico della scuola italiana*, 2020
10. FABIO BOCCI, ALESSANDRA M. STRANIERO, *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*, 2020

Università degli Studi Roma Tre
Dipartimento di Scienze della Formazione

LA CONVENZIONE ONU SUI DIRITTI DELL'INFANZIA E DELL'ADOLESCENZA TRA STORIA E FUTURO

LE RAGIONI DI UN ANNIVERSARIO

A CURA DI
MARIALUISA LUCIA SERGIO - ELENA ZIZIOLI

11

COLLANA
**PEDAGOGIA INTERCULTURALE
E SOCIALE**



Roma TriE-Press
2020

Direttori della Collana:

Marco Catarci, Università degli Studi Roma Tre
Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre

Comitato scientifico:

Marco Catarci, Università degli Studi Roma Tre
Massimiliano Fiorucci, Università degli Studi Roma Tre
Giuditta Alessandrini, Università degli Studi Roma Tre
Anna Aluffi Pentini, Università degli Studi Roma Tre
Gabriella D'Aprile, Università degli Studi di Catania
Silvia Nanni, Università degli Studi L'Aquila
Nektaria Palaiologou, University of Western Macedonia
Edoardo Puglielli, Università degli Studi Roma Tre
Donatello Santarone, Università degli Studi Roma Tre
Alessandro Vaccarelli, Università degli Studi L'Aquila

Coordinamento editoriale:

Gruppo di Lavoro *Roma TrE-Press*

Impaginazione e cura editoriale: Start Cantiere Grafico

Elaborazione grafica della copertina: Mosquito mosquitoroma.it **MOSQUITO**.

Caratteri tipografici utilizzati:

Futura (book, book oblique, bold e heavy) - Domaine Display Black - Minion Pro (copertina e frontespizio)
Adobe Garamond Pro (testo)

Edizioni: Roma TrE-Press©

Roma, dicembre 2020

ISBN: 979-12-80060-67-9

<<http://romatrepress.uniroma3.it>>

Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.



L'attività della *Roma TrE-Press*© è svolta nell'ambito della Fondazione Roma Tre-Education, piazza della Repubblica 10, 00185 Roma

Collana

Pedagogia interculturale e sociale

La collana si propone come uno spazio per approfondire teorie ed esperienze nel vasto campo della pedagogia interculturale e sociale. Vengono dunque proposti volumi che danno conto di riflessioni teoriche e ricerche sul campo in due ambiti principali.

Un primo settore riguarda il campo della 'pedagogia interculturale', con contributi sugli approcci intenzionali di promozione del dialogo e del confronto culturale, indirizzati a riflettere sulle diversità (culturali, di genere, di classe sociale, biografiche, ecc.) come punto di vista privilegiato dei processi educativi.

Il secondo ambito concerne il campo della 'pedagogia sociale', con particolare riferimento alle valenze e responsabilità educative sia delle agenzie non formali (la famiglia, l'associazionismo, gli spazi della partecipazione sociale e politica, i servizi socio-educativi sul territorio, ecc.), sia dei contesti informali (il territorio, i contesti di vita, i mezzi di comunicazione di massa, ecc.).

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a referaggio in 'doppio cieco'.
Il Comitato scientifico può svolgere anche le funzioni di Comitato dei referee.

Indice

Prefazione Massimiliano Fiorucci, Marco Catarci	11
Saluti istituzionali Lucia Chiappetta Cajola, <i>Prorettore vicario dell'Università degli Studi Roma Tre</i>	13
Saluti istituzionali Filomena Albano, <i>Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza</i>	17
Introduzione La convenzione ONU del 1989: dal sogno di Korczak al ruolo delle ONG. Marialuisa Lucia Sergio, Elena Zizioli	19
CONTRIBUTI	29
L'infanzia tra rappresentazioni sociali e violenze educative. Un itinerario storico-educativo. Francesca Borruso	31
Trauma e frattura identitaria nei nietos identificados in Argentina. Un nuovo approccio basato sulla teoria dell'attaccamento Cecilia De Baggis, Susanna Pallini	43
Il diritto a essere bambino oggi: il diritto al nome. Marco Impagliazzo	55
Il diritto di disporre di un Sistema integrato di servizi educativi di qualità e la richiesta di installare videocamere negli asili nido Giovanni Moretti	63
Il diritto al gioco come diritto alla salute dei bambini con disabilità nella prospettiva del progressivo miglioramento dei processi inclusivi Amalia Lavinia Rizzo, Lorenza Tiberio, Sabrina Fagioli	83
Nel rispetto dei diritti dei bambini: valore e potenzialità delle pratiche narrative Elena Zizioli	109

TESTIMONIANZE	123
Partecipare è un diritto umano. La Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza 30 anni dopo. Chiara Pacifici (Amnesty international Italia)	125
I diritti del fanciullo in Africa: bambini e bambine, donne e uomini di domani. Guglielmo Micucci (Amref)	135

Prefazione

Per rinnovati approcci educativi nel mondo delle interdipendenze

Massimiliano Fiorucci, Marco Catarci

Nel mondo delle interdipendenze, come quello attuale, attraversato dalle più profonde differenze, le politiche a favore dell'infanzia richiedono l'individuazione di strategie educative efficaci, flessibili, aperte al dialogo e al confronto, con uno sguardo vigile e attento ai diversi contesti e territori.

Il volume *La Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza tra storia e futuro: le ragioni di un anniversario*, curato da Maria Luisa Sergio ed Elena Zizioli, accoglie questo sforzo tracciando percorsi, gettando luce su aspetti finora poco considerati, suggerendo nuove prospettive.

Nel testo, che restituisce gli atti del Convegno *Infanzia: diritti umani, azione educativa, ricerca*, organizzato in occasione del 30° anniversario della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, in collaborazione con *Amnesty International Italia*, si va quindi oltre il momento celebrativo per realizzare una circolarità virtuosa tra teoria e prassi e costruire un progetto pedagogico che punti sulla partecipazione dei bambini, sulle loro competenze e capacità. Tentativo possibile grazie ad uno sguardo disciplinare ampio e agli interventi di una pluralità di soggetti. Come si evince dall'indice, accanto alle riflessioni degli studiosi trovano posto contributi più "militanti" di organizzazioni come *Amnesty International Italia* e *Amref Health Africa*, impegnate a tutelare e ad educare ai diritti. Grazie all'operato di queste realtà è infatti spesso possibile evidenziare le situazioni e i contesti più a rischio dove l'infanzia è violata o comunque non rispettata, per stimolare la riflessione su un rinnovamento degli approcci educativi e l'impegno a realizzare azioni di sistema.

I diversi contributi offrono quindi stimoli per sostenere i percorsi di cittadinanza di tutti i bambini, anche laddove la diversità non solo non è tutelata, ma genera disuguaglianze.

Lo sguardo è allora rivolto alle culture, alle pratiche, formali e non, e ai servizi, per rispettare e valorizzare le differenze e, nell'ambito dei principi e dei valori della democrazia, promuovere una "cultura della convivenza". Tale cultura chiede all'educazione di assumere una prospettiva interculturale per contrastare visioni emergenziali, che riducono i bisogni a quelli essenziali, e superare approcci assistenzialistici che compromettono i processi di *empowerment* delle comunità.

Per tali ragioni ci è sembrato particolarmente importante ospitare nella collana *Pedagogia Interculturale e Sociale* questo volume. La finalità principale è quella di offrire agli educatori, agli insegnanti e a tutti coloro che sono

chiamati alla responsabilità dei processi di crescita dei minori, riflessioni, ricerche, esperienze e buone prassi, per rinnovare gli abiti cognitivi e “leggere” le diverse infanzie nelle loro specificità e potenzialità, riattribuendo all’educazione la centralità che merita e tutto il suo potere emancipativo e trasformativo.

Saluti istituzionali

Lucia Chiappetta Cajola

Prorettore vicario dell'Università degli Studi Roma Tre

Il 20 Novembre 1989 l'Assemblea generale delle Nazioni Unite promulgava la Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, il trattato sui diritti umani a oggi maggiormente ratificato nella storia, sottoscritto da ben 193 Stati, un numero maggiore perfino di quello dei paesi membri dell'ONU.

Nonostante gli innumerevoli progressi compiuti negli ultimi 30 anni, la Convenzione del 1989 è però, purtroppo, uno dei documenti più disattesi nella sua applicazione pratica. Sono 420 milioni i bambini che vivono oggi in zone di guerra, 152 milioni soltanto in Africa (Rapporto Save the Children: *War on children* 201); la malnutrizione colpisce ancora 200 milioni di bambini nel mondo; più di 16 mila non sopravvivono al 5° anno di età a causa di malattie evitabili con adeguata prevenzione o vaccinazioni; nel 2017 le spose bambine erano 37 milioni (Rapporto Save the Children: *With-Out* 2019).

Anche l'Italia conosce ancora troppe zone di sotto-tutela, dove alla povertà materiale in cui vivono troppi bambini e adolescenti si aggiunge, e non è meno grave, la povertà educativa: scarse o inesistenti opportunità d'istruzione e di formazione che incidono negativamente sulla crescita dei minori che si trovano in contesti sociali svantaggiati, caratterizzati dall'intreccio fra precarietà economica e occupazionale e disagio familiare.

Perché allora è necessario ricordare oggi, a 30 anni dalla sua promulgazione, la Convenzione del 1989? Innanzitutto perché non è un documento come gli altri. La Convenzione è caratterizzata dalla profonda interconnessione tra i diritti dell'uomo e i diritti del bambino, cioè dal riconoscimento che il bambino è a tutti gli effetti portatore di diritti in quanto «essere umano» e che l'infanzia, per le sue particolari condizioni di fragilità, debba essere protetta attraverso una speciale assistenza. Inoltre, come ricorda un testimone dell'epoca, Nigel Cantwell, fondatore dell'organizzazione non governativa Defence for Children In-

ternational, il processo di elaborazione della convenzione del 1989 si contraddistingue per due fattori sconosciuti alla redazione dei precedenti documenti sui diritti umani, compresa la dichiarazione del 1948: 1) la partecipazione non soltanto dei governi e degli attori istituzionali ma, appunto per la prima volta nella storia, delle organizzazioni non governative coinvolte a pieno titolo; 2) il processo di universalizzazione culturale dei diritti in forza del quale, a differenza dei trattati precedenti – espressione di fatto della cultura giuridica dell’Occidente industrializzato – il documento del 1989 di caratterizza per il ruolo determinante dei paesi in via di sviluppo che apportarono modifiche e adattamenti sostanziali (Cantwell, 2008: 46-47, 48, 57).

Da queste premesse nasce l’impostazione del convegno di oggi, una giornata formativa, in collaborazione con Amnesty International, per ribadire lo stretto legame fra i diritti dell’infanzia e dell’adolescenza e appunto i diritti umani e per sottolineare l’importanza del contributo sullo scenario nazionale e internazionale delle organizzazioni non governative. Questa giornata, che vede inoltre la partecipazione di Amref Health Africa, Save the Children e del Comitato Italiano per l’UNICEF, rappresenta anche un momento di approfondimento scientifico delle più innovative ricerche in ambito pedagogico e psicologico, che il Dipartimento di Scienze della Formazione sta portando avanti sul fronte della promozione umana e dell’integrazione sociale e scolastica dei bambini. Un’affermazione efficace della cultura dei diritti umani nella scuola non può che derivare da questo incontro fra ricerca, formazione, azione educativa e iniziative umanitarie sul campo.

La Convenzione non è infatti solo l’enunciazione di un codice di diritti, ma indica una pedagogia dello sviluppo umano che necessariamente ci coinvolge e ci interpella. Essa riconosce che anche il ragazzo è portatore e titolare dei diritti umani e civili riconosciuti all’uomo: l’art. 6 afferma il diritto inalienabile alla vita, non solo fisica, ma anche con riferimento allo sviluppo globale della personalità. L’art. 29 impegna gli Stati a garantire un’educazione che abbia come finalità lo sviluppo delle facoltà e delle attitudini mentali e fisiche del bambino e dell’adolescente in tutta la loro potenzialità; che lo responsabilizzi al rispetto dei diritti umani, delle libertà fondamentali e dell’ambiente naturale; che lo prepari ad assumersi le proprie responsabilità in una società libera, con uno spirito di comprensione, di pace, di tolleranza, di uguaglianza tra i sessi e di amicizia tra tutti i popoli e gruppi etnici, nazionali e religiosi. L’art. 24 riserva particolare attenzione alla salute del bambino e dell’adolescente, esortando le comunità nazionali alla costruzione di sistemi e infrastrutture di formazione,

informazione e sostegno dei genitori nell'applicazione delle conoscenze disponibili. L'art. 19 sancisce il dovere degli Stati d'adottare «ogni misura legislativa, amministrativa, sociale ed educativa per tutelare il bambino contro ogni forma di violenza, di oltraggio o di brutalità fisiche o mentali, di abbandono o di negligenza, di maltrattamenti o di sfruttamento, compresa la violenza sessuale». Oltre a questi importanti diritti, al bambino e all'adolescente vengono riconosciuti, fra gli altri, pure tutti i «diritti di personalità» come avere un nome, una nazionalità, conoscere i genitori e da loro essere accuditi nella misura del possibile (art. 7); il diritto a formarsi un'opinione e la libertà di esprimerla (art. 12); il diritto all'informazione (art. 13) e alla libertà di coscienza e di religione (art. 14); il diritto alla libertà di associazione (art. 15) e alla tutela della propria privacy (art. 16).

La Convenzione ha previsto anche la tutela in particolari situazioni di svantaggio personale del ragazzo, per es. la situazione del giovane rifugiato che ha dovuto abbandonare il paese di origine: l'art. 22 stabilisce il diritto di trovare protezione adeguata e assistenza umanitaria nel paese d'accoglienza.

Come ricordava il giurista e magistrato Carlo Alberto Moro, fratello del Aldo Moro e soprattutto una delle figure più significative in Italia per l'affermazione di una cultura di difesa dei diritti dell'infanzia, presidente del Tribunale per i minorenni di Roma e autore di libri fondamentali come *Il bambino è un cittadino* del 1991, l'importanza della Convenzione: «essa individua principalmente linee di sviluppo ed evidenzia bisogni che devono trovare appagamento in uno sforzo collettivo di riflessione e di impiego. La Convenzione non impegna solo il politico o il giurista: ogni persona che abbia occasione di occuparsi di un itinerario formativo, ogni agenzia di socializzazione, ogni settore che concorre alla costruzione di una personalità giovanile devono sentirsi chiamati in causa dal documento dell'ONU e devono lasciarsi “compromettere” nella tensione ideale che traspare dal testo approvato» (Moro, 1991: 34).

Riferimenti bibliografici

- CANTWELL N. (2008). Origini, sviluppo e significato. In Belotti V., Ruggiero R. (eds.), *Vent'anni d'infanzia. Retorica e diritti dei bambini dopo la Convenzione dell'ottantanove*. Milano: Guerini.
- MORO A.C. (1991) *Il bambino è un cittadino, Conquista di libertà e itinerari formativi: la Convenzione dell'ONU e la sua attuazione*. Milano: Mursia.

Saluti istituzionali

Filomena Albano

Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza

Buongiorno a tutti,

precedenti impegni non mi permettono purtroppo di essere presente, ma esprimo il mio apprezzamento per l'attenzione che avete dedicato ai temi dell'infanzia e dell'adolescenza nel ricordare il 30° anniversario della Convenzione di New York.

Un trattato che si sarebbe rivelato essere il più ratificato al mondo e che ha segnato l'inizio di una vera e propria rivoluzione culturale: da quel momento i minori di 18 anni non sono stati più considerati come "oggetto di protezione", ma "soggetti di diritti", vale a dire persone di minore età.

Da allora il cammino della Convenzione è stato lento e progressivo, non tutti i diritti ai quali ha dato riconoscimento sono stati attuati pienamente e globalmente.

Nell'arco di tre decenni la realtà è cambiata, con un'accelerazione negli ultimi anni che ha fatto emergere nuovi bisogni, nuove vulnerabilità, nuovi diritti da tutelare. Bisogni che sono sorti in contemporanea alla rivoluzione digitale, alla globalizzazione e a tutta una serie di fattori che hanno dato luogo a cambiamenti sociali, economici e culturali.

Il Comitato Onu sui diritti dell'infanzia, lo scorso febbraio, ha formulato una serie di osservazioni rivolte al nostro Paese affinché la Convenzione sia pienamente attuata.

Ha inoltre raccomandato l'ulteriore diffusione della conoscenza della Convenzione e dei suoi protocolli opzionali.

Ai diritti già consolidati nell'arco di questi 30 anni se ne vanno aggiungendo altri che si delineano all'orizzonte e devono tener conto dell'evoluzione dei tempi. Un esempio tra tutti è quello legato al digitale.

La ricorrenza del trentennale dell'adozione della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza invita ad un bilancio su ciò che è stato fatto e sulle sfide future, nella tutela e nella promozione dei diritti delle persone di

minore età: riconoscere che i bambini e i ragazzi sono titolari di diritti chiama in causa le responsabilità degli adulti.

Con questo breve saluto vi auguro buon lavoro e sarò felice di leggere gli esiti e le riflessioni che emergeranno in questa giornata.

Introduzione

La convenzione ONU del 1989: dal sogno di Korczak al ruolo delle ONG

di Marialuisa Lucia Sergio, Elena Zizioli

1. Le premesse storiche

«Richiedo una Magna Charta Libertatum dei diritti del bambino», scriveva nel 1919 Janusz Korczak in *Jak kochać dziecko* («Come amare il bambino») (Korczak, 2014: 56).

Il medico e pedagogista polacco, al secolo Henryk Goldszmit, aveva individuato nel «rispetto del bambino», riconosciuto nella sua dignità di persona, il fondamento dei suoi inviolabili diritti umani, a partire dal quello di forgiare la propria identità in modo personale e indipendente (Korczak, 2004; edizione originale 1929).

Korczak, che concepiva i diritti dei minori sia come diritti sociali di protezione e assistenza che come diritti di libertà goduti dal bambino in relazione alla propria capacità di agire, improntò ai valori dell'impegno personale, dell'autogestione e del lavoro la pratica pedagogica presso la «Casa degli Orfani», l'istituto di Varsavia per bambini ebrei da lui diretto dal 1911 al 1942 (Cohen, 1994; Giuliani, 2016).

Il modello sociale di tale istituto era dunque basato su norme democratiche e regole condivise di partecipazione alla vita di gruppo, secondo una pedagogia costruita intorno al principio del «diritto all'ascolto» del bambino, ossia la sua esigenza fondamentale di essere compreso e accolto (Tschöpe-Scheffler, 2012).

Ciò contribuisce a spiegare l'episodio del 5 agosto 1942 che ha reso celebre la figura di Korczak nel mondo.

Il dottore, rinomato nella comunità scientifica, avrebbe potuto salvare la propria vita grazie all'offerta di aiuto da parte di amici influenti ma, al contrario, scelse di condividere il destino dei 203 piccoli ospiti della «Casa degli Orfani» accompagnandoli fino al lager di Treblinka, dove trovarono insieme la morte nelle camere a gas (Sendlerowa, 2009: 43-45).

Il bambino di Korczak, educato al senso della propria umanità e cresciuto nel rispetto di sé e degli altri, andava così a perdersi nella notte della Storia.

Trentasei anni dopo, all'inizio del 1978, durante i preparativi per il 20° anniversario della Dichiarazione dei diritti del fanciullo del 1959, la Polonia volle rendere omaggio alla memoria del suo più illustre pedagogista presentando alla Commissione delle Nazioni Unite per i diritti umani un progetto di convenzione sui diritti dei bambini ispirato al lascito delle sue teorie. Tale progetto infatti avrebbe dovuto articolarsi intorno al moderno concetto di infanzia sviluppato dalla pedagogia di Korczak fra le due guerre mondiali, quello cioè secondo il quale il bambino è una persona autonoma con i propri bisogni, interessi e diritti; non solo un oggetto di cura e preoccupazione da parte degli adulti, ma anche un soggetto, i cui interessi e diritti chiedono di essere compresi e rispettati, poiché il bambino, a un determinato stadio del suo sviluppo, è già in grado di formulare ed esprimere opinioni che meritano di essere prese in considerazione (Longford, 1996: 218).

Approvata la mozione della Polonia che sollecitava l'inserimento della proposta di convenzione nell'agenda delle Nazioni Unite, la Commissione ONU per i diritti umani avviò una discussione preliminare sul progetto di Varsavia inviando una richiesta di osservazioni e suggerimenti agli Stati membri e alle organizzazioni internazionali e non governative interessate.

L'aspettativa polacca di una rapida approvazione del progetto nel corso del 1979, proclamato Anno Internazionale del Bambino dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite, era tuttavia destinata a rimanere disattesa.

L'iniziativa incontrò infatti la resistenza di quanti in Occidente – nella logica di contrapposizione della guerra fredda – vedevano nella proposta del governo di Varsavia nient'altro che un tentativo di rilegittimare il sistema socialista nel campo dei diritti umani. I delegati di alcuni paesi, nel gruppo di lavoro incaricato dall'ONU per la stesura della convenzione, utilizzarono tattiche ostruzionistiche, quali la consegna di un numero esorbitante di osservazioni o la presentazione di proposte controverse, ritirate solo dopo lunghe e inconcludenti discussioni (Lopatka, 2007: XXXVIII).

Il processo di elaborazione della convenzione fu inoltre intralciato dall'emergere di divergenze di natura religiosa o ideologica che finirono per protrarre i lavori per un decennio.

La definizione dell'età del minore contenuta nell'articolo 1, che si limita a indicare la soglia giuridica dei 18 anni, sollevò le proteste dei sostenitori della difesa della vita nella fase prenatale e della protezione dell'embrione (Todres, Howe, 2006: 165 e ss.), mentre il diritto all'adozione si scontrò con l'opposi-

zione dei paesi islamici il cui ordinamento non riconosce il legame di filiazione al di fuori della discendenza biologica ma soltanto l'istituto della *Kafalah*, ossia la custodia di un minore abbandonato attraverso l'affidamento (Alston, Cantwell, Tobin, 2019: 767 e ss.).

Le discussioni sul contenuto dell'articolo 23, relativo ai diritti dei bambini portatori di disabilità, e dell'articolo 28 sul diritto all'istruzione, in particolare la parte relativa all'istruzione primaria obbligatoria, gratuitamente disponibile per tutti, registrò lo scetticismo dei delegati dei paesi più poveri, dove le barriere educative erano conseguenza soprattutto della condizione d'esclusione sociale e d'isolamento familiare dei bambini svantaggiati con bisogni particolari (Byrne, 2019; Courtis, Tobin, 2019).

Il dibattito sulla tutela dei bambini nei conflitti armati, prevista dall'articolo 38, non riuscì a concretizzarsi in misure efficaci e cogenti di protezione dell'infanzia per l'opposizione di quasi tutti gli Stati, intenzionati a evitare che il principio dell'ingerenza umanitaria mettesse in discussione la legittimità della guerra difensiva (Kuper, 1997: 104).

Paradossalmente, furono proprio gli atteggiamenti riottosi e ostruzionistici delle delegazioni nazionali a trasformare la redazione della convenzione in un'esperienza unica e irripetibile, spingendo le organizzazioni non governative a intervenire in difesa del progetto. Le ONG assunsero quindi un ruolo da protagonista, fino ad allora mai pienamente dispiegato in un procedimento di stesura di un trattato internazionale.

Per impulso del Dipartimento per le relazioni esterne dell'UNICEF, a partire dal 1983 le ONG unirono le forze con l'obiettivo di partecipare alle sessioni di lavoro con un coordinamento unitario che agiva come autentico gruppo di pressione in grado di fare da contrappeso alle delegazioni nazionali e d'intervenire con documentata cognizione di causa su tutti gli argomenti all'ordine del giorno (Moody, 2016: 244).

Fra le principali organizzazioni non governative di tale gruppo, noto come NGO Ad Hoc Group on the Drafting of the Convention on the Rights of the Child (NGO Group), comparivano: Commission Internationale des Juristes, Bureau international catholique de l'enfance, Zontal International, Human Rights Internet, Friends World Committee for Consultation, Rädda Barnen International (sezione svedese di Save the children), Amnesty International, Associated Country Women of the World, Baha'i International Community, International Council of Jewish Women, ATD Fourth World, Service Social International, Minority Rights Group, Anti-Slavery Society for the Protection

of Human Rights, World Association for the School as an Instrument of Peace, World Organization for Early Childhood Education, International Committee of the Red Cross, International Association of Juvenile and Family Court Magistrates, and International Federation of Women in Legal Careers.

Le strategie del NGO Group prevedevano la presentazione congiunta di proposte scritte, successivamente difese con argomentazioni orali al momento in cui veniva loro autorizzato il diritto di parola, per proporre infine una relazione conclusiva comune (Price, 1990; 1997). L'NGO Group riuscì in tal modo a mantenere viva l'attenzione della società civile sui temi-chiave della difesa dell'infanzia che rischiavano di essere trascurati dalle delegazioni governative. La storia legislativa della convenzione, redatta dall'Office of the High Commissioner for Human Rights, testimonia come ben tredici paragrafi o articoli proposti dal NGO Group siano diventati parte del testo definitivo della convenzione (OHCHR, 2007: Part II, Annexe III, 936-937).

Grazie alla determinazione della giurista Evi Underhill, rappresentante dell'International Save the Children Union presso la Commissione dei diritti umani delle Nazioni Unite, e di altri attivisti, le ONG sensibilizzarono l'opinione pubblica internazionale sui temi in discussione, imprimendo una notevole accelerazione al ritmo dei lavori (Lopatka, 2007: XXXIX). Dalla metà degli anni '80, iniziative dell'ONG Group, quali pubblicazioni, seminari e conferenze, in particolare l'International Congress on the Rights of the Child a Firenze nel 1984 e l'International Conference of the Polish Committee for Children a Varsavia nel 1986, aggiornavano dettagliatamente l'opinione pubblica sullo stato di avanzamento dei lavori sulla convenzione, ostacolati dagli egoismi nazionali, al fine di favorire una coscientizzazione collettiva sui diritti dell'infanzia e sull'importanza epocale della sfida in gioco (OHCHR, 2007, Part II: 157).

Nel 1988, nell'ottica di un coinvolgimento ampio, trasparente ed efficace della società civile nel processo redazionale della convenzione, la Sezione giovanile della Croce Rossa svedese promosse una consultazione internazionale fra i soggetti di cui si occupava il documento, ossia bambini e ragazzi, fino ad allora mai interpellati.

Focalizzandosi sul controverso articolo 38 relativo ai bambini nei conflitti armati, la Swedish Red Cross Youth Section diffuse un appello – *We, the young people of all nations, do not accept this* – fra 2.000 organizzazioni in 150 paesi del mondo, raccogliendo l'adesione di 655 associazioni di bambini e ragazzi in 120 paesi in rappresentanza di oltre 100 milioni di giovani (International Committee of the Red Cross, 1989: 102).

Sebbene inascoltato dai governi, l'appello rappresentò un indubbio successo perché, per la prima volta, il mondo sentiva direttamente la voce dei più piccoli, a dimostrazione che Korczak non si era sbagliato: i ragazzi possono maturare ed esprimere opinioni, quindi partecipare, nella misura delle proprie capacità, alla vita sociale che li circonda e li riguarda.

Il 20 novembre 1989, a dispetto degli ultimi conflitti della guerra fredda che – all'epilogo della sua parabola – aveva proiettato la propria ombra anche sui lavori dell'Onu, l'Assemblea generale delle Nazioni Unite approvò finalmente la convenzione sui diritti dell'infanzia davanti a una platea di ambasciatori, politici, funzionari e soprattutto di migliaia di bambini provenienti da tutto il mondo, felici di far parte delle celebrazioni che sancivano un momento storico, già reso esaltante dalla caduta del muro di Berlino pochi giorni prima.

A 30 anni da questi avvenimenti, il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Roma Tre ha voluto ripercorrere – con una serie di convegni e di incontri formativi – gli anniversari che meglio delineano l'accidentato percorso storico dei diritti umani nella vicenda contemporanea: il progetto formativo, destinato a quattro licei romani, *80 anni dalle leggi razziali fasciste e 70 anni della promulgazione della Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* (9 novembre 2018-3 giugno 2019; cfr. Acali, 2018); il convegno *L'immigrazione straniera nella storia d'Italia*, in collaborazione con l'Università Federico II di Napoli e l'Università per stranieri di Perugia, nei 30 anni della morte del rifugiato sudafriicano Jerry Masslo, vittima del razzismo e del caporalato (8-9 ottobre 2019; cfr. Impagliazzo, De Cesaris, 2020); il seminario *La storia non è finita: l'Europa dopo il 1989*, in collaborazione con la Konrad-Adenauer-Stiftung, nei 30 anni della caduta del Muro di Berlino (29 ottobre 2019); infine il convegno *Infanzia: diritti umani, azione educativa, ricerca*, in collaborazione con Amnesty International Italia, nel 30° anniversario della Convenzione ONU sui diritti dei bambini (21 novembre 2019). Al di là della loro valenza commemorativa, tali colloqui scientifici, fra cui appunto quello dedicato alla Convenzione del 1989 di cui il presente libro ha raccolto gli atti, vogliono stimolare la riflessione sul presente e sul futuro dei diritti umani, alla ricerca di un cammino nuovo per i passi del bambino di Korczak fuori dal buio della Storia che troppo volte lo ha inghiottito.

2. Prospettive di ricerca e piste di intervento

L'obiettivo di queste pagine perciò non è ribadire ancora una volta la validità

di un trattato, tra i più ratificati al mondo (in Italia con legge del 27 maggio 1991, n. 176), di cui si continuano a celebrare gli anniversari, rimarcandone l'attualità nella promozione di tutele, sviluppo e giustizia sociale, bensì quello di dimostrare come il riconoscimento dei diritti dei bambini, il considerarli cittadini a tutti gli effetti, necessita di strumenti efficaci per rinnovare comportamenti e prassi quotidiane e per questo richiede l'assunzione di una pluralità di approcci che offrano prospettive di ricerca e piste di intervento. Pertanto, nel volume che qui si introduce, si sono offerti contributi di diverse discipline mostrando come non si possa genericamente parlare di infanzia. È importante infatti parlare di infanzie perché è necessario indagare le condizioni reali dei bambini, metterne in luce le contraddizioni e le disparità nei diversi contesti, assumere con l'approccio storico quello psicopedagogico perché ricostruendo la storia, analizzando i diversi modelli educativi, interrogando le diverse discipline e gli autori che hanno messo al centro delle loro ricerche il bambino e i suoi bisogni, è possibile dar conto dell'applicazione dei diritti.

I contributi qui proposti, dunque, nel valorizzare la novità epocale della Convenzione del 1989 approfondiscono i principali sviluppi del suo dettato giuridico sia sul piano della ricerca educativa e psicologica sia sul fronte della promozione umana e dell'integrazione sociale e scolastica dei bambini, come si è precisato, da una pluralità di prospettive.

Il saggio di Francesca Borruso storicizza la condizione umana del bambino nel contesto degli schemi educativi del passato, segnati da pretese di subalternità e marginalità sociale del minore o da parametri di distanza gerarchica nelle relazioni con il mondo degli adulti.

Il successivo contributo di Cecilia De Baggis e Susanna Pallini analizza un caso paradigmatico di violazione dei diritti umani dell'infanzia, quello dell'adozione illegale e della privazione dell'identità personale dei bambini figli dei *desaparecidos* negli anni della dittatura argentina (1976-1983) e affronta in particolare la problematica del diritto al nome e all'identità del minore, sancito dall'art. 7 della Convenzione ONU, sulla base delle testimonianze dei protagonisti, il cui vissuto psicologico è indagato alla luce della teoria dell'attaccamento.

Marco Impagliazzo analizza ancora più approfonditamente i problemi legati al riconoscimento identitario soffermandosi sul diritto al nome, tema ancora poco trattato anche se in molte nazioni, i bambini invisibili rappresentano una larga parte della popolazione infantile. È una questione che si rivela in tutta la sua drammaticità perché chi non viene registrato alla nascita ed è privo del

certificato di residenza è condannato ad essere clandestino nel suo stesso Paese.

Il contributo di Giovanni Moretti prende in esame i limiti d'impostazione dei servizi per la prima infanzia, pensati e progettati soprattutto come risposta alle esigenze delle famiglie e perciò non ancora del tutto concepiti «nel primario interesse del bambino» e, nella prospettiva della rimozione degli ostacoli che possono impedire lo sviluppo delle potenzialità del fanciullo in termini di relazione, autonomia, creatività e apprendimento.

Amalia Lavinia Rizzo, Lorenza Tiberio e Sabrina Fagioli si concentrano invece sull'art. 31 della Convenzione relativo al diritto al gioco e alle attività ricreative e approfondiscono il tema della formazione della personalità dei soggetti in età evolutiva dal punto di vista del modello neurosequenziale del gioco, dei suoi poteri terapeutici nella disabilità e della sua valenza educativa ai fini della partecipazione sociale del bambino, nell'ambito di una comunità di apprendimento sempre più inclusiva.

In base a quanto espresso dagli art. 17 e 29 della Convenzione, Elena Zizioli evidenzia invece il valore e le potenzialità delle pratiche narrative nelle diverse forme e l'utilizzo di esse nei differenti contesti: formali e non formali, per uno sviluppo armonico della personalità del bambino secondo un modello di educazione trasformativa.

La parola poi passa alle grandi organizzazioni (*Amnesty International* e *Amref*) che attraverso le testimonianze restituiscono un fare che si riempie di significati analizzando nelle mille pieghe del quotidiano e nei più disparati contesti le discriminazioni (comprese quelle di genere) che continuano ad essere perpetrate a svantaggio di un progetto di benessere e di felicità per i bambini.

Sono testimonianze che scuotono le nostre coscienze e che con i contributi succitati ci permettono di trovare il *fil rouge* del volume ben rappresentato in queste affermazioni di Korczak e cioè che è faticoso ascoltare i bambini, ma non perché sia necessario mettersi al loro livello, “farsi piccoli”, bensì perché siamo obbligati ad innalzarci fino all'altezza dei loro sentimenti, ad alzarci in punta di piedi. “Per non ferirli” (Korczaek, 1995).

Riferimenti bibliografici

- ACALI, A. (2018). Diritti umani e leggi razziali, ragazzi ascoltano i testimoni. *RomaSette*, 10 Dicembre 2018.
- ALSTON, P., CANTWELL, N., TOBIN, J. (2019). Article 21. Adoption. In Tobin, J., *The UN Convention on the Rights of the Child: A Commentary*. Oxford: Oxford University press, 761-819.
- BYRNE, B. (2019). Article 23. In Tobin, J., *The UN Convention on the Rights of the Child: A Commentary*. Oxford: Oxford University press, 856-904.
- COHEN, A. (1994). *The Gate of Light: Janusz Korczak, the Educator and Writer who Overcame the Holocaust*. Madison, NJ: Fairleigh Dickinson University Press.
- COURTIS, C., TOBIN, J., (2019). Article 28. In Tobin, J., *The UN Convention on the Rights of the Child: A Commentary*. Oxford: Oxford University press, 1056-1116.
- GIULIANI, L. (2016). *Korczak, l'umanesimo a misura di bambino: storia del pedagogo martire nel lager con i suoi 203 ragazzi*. Trento: Il Margine.
- IMPAGLIAZZO, M., DE CESARIS, V. (2020) (Eds.). *L'immigrazione in Italia da Jerry Masslo a oggi*. Milano: Guerini.
- INTERNATIONAL COMMITTEE OF THE RED CROSS (1989). *Annual Report*. Geneva: International Committee of the Red Cross.
- KORCZAK J. (1995). *Quando ridiventerò bambino* [trad. di Giovanni Frova, 1995]. Milano: Luni.
- KORCZAK J. (2004). *Il diritto del bambino al rispetto* [trad. di *Prawo dziecka do szacunku*, 1929]. Milano: Luni.
- KORCZAK J. (2014). *Come amare il bambino* [trad. di *Jak kochać dziecko*, 1919]. Milano: Luni.
- KUPER J. (1997). *International Law Concerning Child Civilians in Armed Conflict*. Oxford: Clarendon Press.
- LONGFORD, M. (1996), NGOs and the Rights of the Child. In Willets P. (Eds.). *The Conscience of the World: the Influence of Non-governmental Organisations in the UN System*. London: David Davies Memorial Institute of International Studies - Hurst & Co. Publishers, 214-240.
- LOPATKA, A. (2007). Introduction. In *Legislative History of the Convention of the Rights of the Child*, vol. 1. New York-Geneva: United Nations, pp. XXXVII-XLIII.

- MOODY, Z. (2016). *Les droits de l'enfant. Genèse, institutionnalisation et diffusion (1924-1989)*. Neuchâtel: Éditions Alphil-Presses universitaires suisses.
- OHCHR - OFFICE OF THE HIGH COMMISSIONER FOR HUMAN RIGHTS, (2007). *Legislative history of the Convention on the Rights of the Child*. Geneva & New York: United Nations.
- PRICE COHEN, C. (1997), The United Nations Convention on the Rights of the Child : Involvement of NGOs. In Van Boven, Th. et al. (eds.), *The Legitimacy of the United Nations: Towards an enhanced legal status of non-state actors*. Utrecht: SIM Special, 169-184.
- PRICE COHEN, C., (1990). The role of nongovernmental organizations in the drafting of the Convention on the Rights of the Child. *Human Rights Quarterly*, 12(1), 137-147.
- SENDLEROWA, I. (2009). *I saw Korczak and the children walking from the Ghetto to their death*. In Janusz Korczak *The Child's Right to Respect Janusz Korczak's legacy Lectures on today's challenges for children*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 43-45.
- TODRES J., HOWE, L.N. (2006). What the Convention on the Child Says (and Doesn't Say) about Abortion and Family Planning. In Todres, J-, Wojcik, M.E., Revaz, C.R. (eds.), *The United Nations Convention on the Rights of the Child: An Analysis of Treaty Provisions and Implications of U.S. Ratification*. Ardsley, NY: Transnational Publishers, 163-175.
- TSCHÖPE-SCHEFFLER S. (2012). Domande fondamentali invece di fondamenti. La pedagogia del rispetto in Janusz Korczak. In Toffano Martini, E., De Stefani, P. (eds.), *Che vivano liberi e felici. Il diritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York*. Roma: Carocci, 90-97.

CONTRIBUTI

L'infanzia tra rappresentazioni sociali e violenze educative. Un itinerario storico-educativo.

di Francesca Borruso¹

1. La storiografia sull'infanzia

La storia dell'infanzia, soprattutto a partire dalla seconda metà del Novecento, si è arricchita di alcune interpretazioni storiografiche che, utilizzando una molteplicità di fonti storiche tratte dalla vita privata così come dalla trattatistica pedagogica, hanno tentato di ricostruire sia la storia dell'infanzia – vale a dire quelle «idee sull'infanzia» presenti in un determinato momento storico e che contribuiscono a delineare la rappresentazione sociale dell'infanzia – sia la «storia dei bambini», da intendersi, invece, come storie di vita reale di bambini e bambine, colti nella propria individualità (Cunningham, 1995: 7 e ss.).

Si tratta di due prospettive di indagine plurali anche al loro interno, che hanno avviato nuove frontiere e nuove tematiche della ricerca storico-educativa, volte a ricostruire di volta in volta la vita privata (Ariès, Duby, 1988), i processi educativi reali, le differenze di genere (Ulivieri, 1999; 2007), i vissuti individuali, le mentalità e le credenze, l'immaginario e i miti, emozioni e affetti, insomma tutto quel sottosuolo culturale profondamente significativo insito nei processi educativi e inscritto nei dispositivi informali della vita umana (Covato, 2018).

Secondo l'analisi psico-storica e psico-genetica condotta dallo storico americano Lloyd DeMause, il quale ha indagato la trasformazione storica degli stili relazionali fra genitori e figli, la storia dell'infanzia nella cultura occidentale sarebbe stata attraversata da forme così efferate di violenza da poter essere definita un incubo, dal quale avremmo iniziato ad affrancarci solo a partire dagli ultimi anni del XIX secolo (DeMause, 1983: 62).

Si sarebbe, così, passati da metodi di allevamento dei bambini caratterizzati da pratiche di violenza e di rifiuto tipiche dei secoli passati – l'infanticidio fino

¹ Professore associato di Storia della Pedagogia, Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Roma Tre

al IV secolo d.c., e l'abbandono, fino al XIII secolo d.c – a forme di cura e valorizzazione dell'infanzia, che però avrebbero iniziato a manifestarsi solo a partire dall'età contemporanea. Un processo lento e complesso caratterizzato, sul piano psicologico, dallo stemperarsi dei processi di proiezione dell'adulto sul bambino, con conseguente diminuzione della violenza perpetrata sull'infanzia. Un'evoluzione della relazione che sarebbe giunta, solo dal XIX secolo in poi, alla fase della «socializzazione», caratterizzata da un'educazione ancora coercitiva, per concludersi con la relazione definita di «aiuto» (seconda metà del secolo XX), caratterizzata da relazioni empatiche prive di tentativi di disciplinamento e sanzionatori (DeMause, 1983: 46).

Una interpretazione condivisibile sotto molti aspetti ma non rispetto al tema del superamento della violenza, purtroppo, ampiamente smentita anche nelle società attuali (Chesnais, 1981: 48; Cambi, 1990: 256).

A considerazioni in parte diverse sul tema della violenza all'infanzia giunge, invece, Philippe Ariès, secondo il quale il moderno sentimento dell'infanzia, ossia la progressiva valorizzazione della condizione infantile come stagione della vita diversa da quella adulta e dotata di specificità proprie, sarebbe emersa in Occidente a partire dal XVI secolo in poi (Ariès, 1983). Una consapevolezza della vita infantile, però, che si sarebbe declinata progressivamente anche in nuove e più sofisticate forme di controllo, sempre più pervasive e coercitive. Infatti, secondo l'Autore, a partire dal XVIII secolo e soprattutto nelle classi medie, il sorgere della «vita privata» sarebbe stata causa della progressiva separazione tra mondo adulto e infanzia: «Essa corrisponde a un bisogno d'intimità e anche di identità: i membri della famiglia sono legati tra loro dal sentimento, dall'abitudine, dal genere di vita. Rifuggono dalla promiscuità che la vecchia socievolezza imponeva» (Ariès, 1983: 486).

Cosicché, i bambini, posti al centro della vita familiare, sempre più privatizzati, idealizzati per alcuni aspetti della loro natura – la debolezza, la tenerezza, l'innocenza – diventano sì oggetto di maggiore cura e protezione, soprattutto attraverso l'espandersi dei processi di scolarizzazione e di istruzione, ma vengono separati dal mondo adulto molto presto e divengono anche destinatari di cure assillanti e coercitive, con un inasprimento delle punizioni fisiche e psicologiche. Secondo l'Autore, insomma, il progressivo processo di civilizzazione, inteso come controllo degli istinti (Elias, 1969), avrebbe non solo aumentato la distanza fisica e psicologica tra bambini e adulti, ma avrebbe anche reso i bambini destinatari di un 'amore assillante' e coercitivo, che avrebbe imprigionato l'infanzia: «La famiglia e la scuola unitamente hanno sottratto il bam-

bino alla società degli adulti. La scuola ha stretto un'infanzia un tempo libera in un regime disciplinare sempre più rigido, che si conclude nel Sette e nell'Ottocento con l'internato completo. La cura sollecita della famiglia, della Chiesa, dei moralisti e dei pubblici poteri ha privato il bambino della libertà di cui prima godeva tra gli adulti. Gli ha inflitto la frusta, la segregazione, le punizioni proprie dei condannati degli strati più bassi» (Ariès, 1983: 486).

2. Immagini di infanzia

Nonostante l'interpretazione di Ariès sia stata oggetto negli anni di critiche storiografiche complesse (Pollock, 1983), è soprattutto a partire dall'illuminismo che inizia a mutare lo 'sguardo sull'infanzia' in modo significativo. Su tutti emerge il pensiero del filosofo Jean-Jacques Rousseau, uno dei più noti interpreti di questa nuova concezione dell'infanzia, il quale ne *L'Emilio* (1762) denuncia la violenza educativa, l'indifferenza e l'ignoranza nei confronti dell'infanzia da parte dei suoi contemporanei, ipotizzando la salvezza nel ritorno a un ipotetico stato di natura – almeno sul piano educativo – per rifondare quell'uomo nuovo che avrebbe portato il germe del rinnovamento etico-morale e sociale nella società (Boas, 1966; Todorov, 2002). Ma perché ciò possa avvenire, è necessario che le pratiche educative cambino radicalmente e che non siano più così violente e coercitive come nel passato. Rousseau, critica, così, non solo la pratica del baliatico o quella delle rigide fasciature che immobilizzavano il corpo del neonato creando spesso deformità, ma anche le diffusissime punizioni corporali, i metodi educativi coercitivi e impositivi, le anaffettive regole della convivenza familiare, l'asperità del rapporto con un padre autoritario per lo più solo dispensatore di punizioni e sanzioni, l'assenza di libertà del fanciullo nel fare esperienza della vita e delle relazioni umane. Viene messo sotto accusa dal filosofo il permanere di un dispositivo pedagogico finalizzato a plasmare la natura del fanciullo attraverso forme di condizionamento educativo violento, sulla base di un'idea di infanzia errata, ignara delle reali esigenze del bambino e delle sue potenzialità, e finalizzata a modellare solo forme di sottomissione all'autorità (Rousseau, 1997).

Dalla provocazione rousoiana, che denunciava i suoi contemporanei per l'assoluta incapacità di comprendere l'infanzia nei suoi processi mentali e sentimentali, nelle sue esigenze di espressione e nelle sue potenzialità di sviluppo, prende avvio un lungo processo storico di trasformazione pedagogica ed edu-

cativa, che coinvolgerà non solo 'le idee astratte sull'infanzia' ma anche le pratiche educative esperite nella famiglia, nelle istituzioni educative, nella società. Fra Otto e Novecento, così, questa nuova idea di infanzia troverà la sua maggiore espressione di rinnovamento pedagogico: lo sviluppo dell'attivismo, della psicoanalisi, della psicologia dello sviluppo e della moderna pedagogia scientifica e sperimentale interpretano l'infanzia non solo come una stagione della vita da tutelare e proteggere sul piano socio-educativo, ma anche come una condizione di vita fertile e potente, che deve potersi esprimere liberamente.

Anche le prassi educative reali, gradualmente, si trasformano diventando più attente alle esigenze dello sviluppo infantile; mutano i rapporti fra genitori e figli verso assetti più paritari e intimistici nell'ambito della più generale trasformazione della famiglia (Barbagli, 1996); si diffondono su vasta scala i processi di scolarizzazione anche fra le classi lavoratrici; nascono nuovi saperi, come la pediatria, ad esempio, che diventa una branca specifica della medicina nel corso del Novecento; e nascono nuovi spazi per l'infanzia, dalla «stanza del figlio» nella casa genitoriale (Becchi, 2014: 19), sempre più diffuse nelle abitazioni borghesi, agli asili e alle tante strutture educative e assistenziali che caratterizzeranno tutto l'Ottocento e il Novecento (Pironi, 2010). Un mutamento in gran parte evolutivo sul piano della storia delle idee, che farà annoverare il Novecento come «il secolo dei fanciulli» (Key, 2019), nonostante si tratti di un secolo drammatico per l'infanzia, costretta ad attraversare l'esperienza di due guerre mondiali, delle dittature europee e della pervasiva propaganda che coinvolgerà fortemente la dimensione educativa (Maida, 2017).

Come è noto, però, i mutamenti socio-culturali presentano lunghi periodi di incertezza prima di trovare un assetto più stabile, facendo convivere per un lungo periodo vecchie e nuove categorie interpretative (Braudel, 1988: 80). Cosciché, la medesima cultura scientifica positivista che fra Otto e Novecento aveva valorizzato l'infanzia e il diritto ad una libertà educativa ed esperienziale – attraverso le figure di Maria Montessori, Giuseppe Montesano, Sante De Sanctis –, costituirà il medesimo sfondo culturale di un altro filone di studi, di matrice antropologico-educativa, in cui invece emerge un'idea di infanzia ben diversa, debole ma non innocente, carica di negative qualità morali (Guarnieri, 2006). Per Cesare Lombroso, docente di psichiatria e di antropologia criminale all'Università di Torino, poiché l'infanzia è una tappa evolutivamente inferiore dello sviluppo, ogni bambino è «collerico, egoista, crudele, vendicativo, geloso, bugiardo, ladro, privo di sentimenti affettivi, pigro, imprevedente, vanitoso, osceno» (Lombroso, Marro, 1883: 10).

L'infanzia avrebbe in sé, biologicamente connaturata, una potenziale tendenza antisociale, perversa e deviante a cui porre rimedio solo attraverso un'educazione correttiva che modifichi gli istinti infantili, reprimendoli, correggendoli al rispetto delle norme sociali e della morale borghese dominante. Un paradigma educativo autoritario che sarà realizzato soprattutto nell'educazione borghese fra Otto e Novecento, coercitiva e pervasiva in ogni aspetto della vita infantile, fondata sull'idea del 'bambino pedagogico' che va educato, e che teme dell'infanzia proprio la sua carica potenzialmente anarchica, trasgressiva, erotica (Becchi, 1979; 2017). Una visione dell'infanzia che si collegava però ad un paradigma di 'lunga durata' che vedeva l'infanzia carica di ambiguità morali – sono molti gli autori dei primi secoli dell'era cristiana che inaugurano «quell'immagine conflittuale del bambino che persisterà per tutto il Medioevo» (Becchi, 1996: 63) – o come una malattia da superare al più presto secondo la celebre definizione di Cartesio. Mentre la differente visione dell'infanzia, caratterizzata da innocenza, bontà naturale e purezza, che ha fra i suoi prodromi proprio le idee roussoiane sull'infanzia, sarebbe stata ulteriormente messa in crisi, nel primo Novecento, dallo sguardo psicoanalitico che disvelando la sessualità del bambino, il suo essere infinitamente desiderante, lo avrebbero identificato come un piccolo perverso polimorfo votato alla continua ricerca del piacere attraverso una pluralità di zone erogene (Freud, 2003).

Correnti interpretative sull'infanzia tutte diverse ma che, nonostante un apparente trend evolutivo, mostrano di convivere nei medesimi tempi storici, manifestandosi nella storia delle idee, nelle mentalità diffuse, nelle prassi educative cariche di contraddizioni.

3. Bambini e bambine del passato: dal popolo alla borghesia.

Se sul piano della storia delle idee, fra Sette e Novecento, muta decisamente la concezione dell'infanzia – nonostante le ambivalenze e contraddizioni evidenziate – non nel medesimo tempo storico muta realmente la condizione della vita infantile.

Se volgiamo la nostra attenzione, infatti, alle storie di vita reali scopriamo che le condizioni di vita di bambine e bambini sono state spesso in stridente contrasto con le teorie pedagogiche, ieri come oggi (Cunningham 1995; Semeraro 2003).

Così, per quanto le fenomenologie della violenza fossero diverse nelle di-

verse classi sociali, – l'infanzia borghese era più tutelata di quella contadina o operaia – fino al Novecento inoltrato possiamo affermare che la violenza, gli abusi educativi, lo sfruttamento dei bambini erano la norma, unite ad un rapporto di severa sottomissione alla potestà e allo *ius corrigendi* dei genitori (Boruso, 2014).

In primo luogo fra Otto e Novecento esiste ancora la piaga del lavoro minorile. L'infanzia reale dei figli della classe operaia e contadina è caratterizzata da una povertà materiale atavica, resa ancora più drammatica dai processi di urbanizzazione e di industrializzazione selvaggia. Già a partire dai 5 anni i bambini entrano a pieno titolo nel mondo del lavoro: lavorano nei campi, sono piccoli spazzacamini, mozzi sulle navi, suonatori ambulanti d'organetto, lustrascarpe, minatori, venditori ambulanti, cerinai, piccole fiammiferaie, operai nelle fabbriche (Revelli, 1977; Luatti: 36).

Dall'inchiesta di Friedrich Engels sulla condizione della classe operaia in Inghilterra del 1892, sappiamo che i bambini lavoravano dalle 14 alle 16 ore al giorno fino a diventare storpi, mentre per le bambine allo sfruttamento poteva aggiungersi anche la violenza sessuale dei padroni, estorta con il ricatto del licenziamento (Engels, 1972). Fino al secondo dopoguerra, le bambine, se non vengono impiegate nel lavoro dei campi (pensiamo al fenomeno delle mondine), possono fare le servette presso le famiglie della piccola e media borghesia. Assunte come bambinaie anche all'età di 7-8 anni, diventano delle piccole schiave, battute se non ubbidiscono, di cui si può disporre notte e giorno in casa (Perrot, 1991: 446 e ss.).

Poi c'è l'infanzia abbandonata, una piaga che colpiva la campagna come la città e che ancora nell'Ottocento conosce un alto tasso di mortalità infantile, per incuria, per povertà, per inedia, per ignoranza, per i maltrattamenti subiti (Di Bello, 1989). Anche dentro gli ospizi per trovatelli o orfani le condizioni di vita degli esposti, fino al secondo Ottocento, sono drammatiche (il 53% muore ancora a metà Ottocento) (Ulivieri, 1990: 102), ed anche qualora il bambino sopravviva dentro l'istituzione che lo accoglie, l'allevamento e poi l'educazione della seconda infanzia, fino alla prima metà del Novecento, si svolgono in un clima fortemente repressivo e colpevolizzante. Dall'abbigliamento modesto, umile e senza vanità, al cibo frugale, agli orari rigidi e predefiniti della giornata, agli esili rapporti con il mondo esterno, fino all'avviamento al lavoro, tutto concorre ad una sopravvivenza del bambino abbandonato secondo schemi educativi di subalternità, marginalità sociale e colpevolizzazione (Ulivieri, 1990: 105).

Nei ceti più poveri il bambino o la bambina sono vittime di attenzioni sessuali se non di stupro con una ripetitività ossessiva che evidentemente si tramanda nel tempo e non dà scandalo nelle società del passato. Tra le bambine che all'inizio del '900 trovano ospitalità presso l'asilo Mariuccia, una istituzione laica milanese che si occupava del reinserimento sociale delle piccole vittime dell'abbandono e dello sfruttamento, le bambine che hanno subito violenza carnale rappresentano il 70% delle ricoverate nei primi anni di vita dell'opera (Buttafuoco, 1985). Da ricerche condotte sulle carte processuali nel Mezzogiorno italiano fra Otto e Novecento, sappiamo che sono soprattutto i padri naturali, i patrigni, i conviventi, gli eventuali compagni della stessa madre che abusano delle bambine (Radica, 2017: 17), e che rivendicano un diritto di proprietà sul corpo delle bambine, alla stregua di un diritto arcaico mai sopito.

Diversa la condizione dei bambini e delle bambine appartenenti alla borghesia fra Sette e Novecento. Si tratta di un'infanzia privatizzata, che certamente riceve maggiore protezione e cura rispetto ai bambini delle classi lavoratrici, ma che è soggetta a forme sottili e raffinate di violenza, insite in un dispositivo pedagogico che si declina in forme di controllo, di repressione, di inibizione, di addomesticamento, che fa uso delle punizioni corporali e delle sottili violenze psicologiche (Borruso, 2019). D'altronde, l'origine divina dell'autorità genitoriale sancita negli stessi comandamenti religiosi e che ricorda ai figli l'impossibilità di ribellarsi ad essa, viene ribadita da tanta letteratura ottocentesca precettistica per l'infanzia. Così scrive il Parravicini nel *Giannetto* (1837), libro di lettura diffusissimo in età post unitaria:

«Iddio ha dato ai genitori il principale incarico della educazione dei loro figliuoli: questi perciò devono prontamente e volentieri eseguire quanto il padre e la madre comandano; devono avere per essi il maggior rispetto; devono astenersi da ogni parola o atto, che possa loro increscere; devono ascoltarne le correzioni, e soffrirne in pace i castighi, perché i loro castighi emendano i difetti o i vizi» (Parravicini, 1837: 153).

La giornata di un bambino o di una bambina della buona borghesia ottocentesca poteva essere rigorosamente scandita dentro le mura domestiche, quasi come dentro un collegio: dagli esercizi spirituali allo studio condotto con precettori o istituttrici; i lavori donneschi appresi per emulazione – il «dispositivo pedagogico del gesto» secondo una convincente definizione (Becchi, 1992) – e l'arte della conversazione, invece, per le bambine dei ceti più elevati; e poi educazione musicale, danza, scherma, equitazione, e l'insieme dei tanti galatei (andranno di moda fino al primo Novecento) che insegnano le regole sociali

da adottare nei diversi contesti e fra le diverse classi sociali (Tasca 2004). Sia dentro casa, sia dentro i collegi o i conventi, il bambino deve aderire ad uno stile di vita, a una religione imposta, a delle regole di classe, ad un ordine prescritto. In alcuni casi, anche ad un «piano di famiglia»: così scrive Giacomo Leopardi in una struggente e lucida lettera al padre nel 1819, dopo che è stato sventato il suo piano di fuga da Recanati, dando un nome esemplare alla coercitività di certe «attese familiari» (Leopardi 1998). Monaldo Leopardi, infatti, è noto per la dedizione, pressoché totale, all'educazione dei suoi figli che studiano in casa sotto la sua vigilante guida. Per ciascuno di loro, compresa la figlia Paolina, la quale sarà una donna straordinariamente colta per l'epoca, progetta un percorso di studi vasto e complesso, ma la pervasività del controllo e, soprattutto, i progetti messi a punto per ciascuno di loro, non possono essere messi in discussione. Dalla casa prigione di Recanati, infatti, si può solo fuggire (Covato 2002), proprio come farà Giacomo, mentre la madre, Adelaide Antici, nota per il suo stile educativo severo e anaffettivo, presenza alle confessioni religiose dei figli piccoli, sin dai sette anni di età, per conoscere ogni più recondito pensiero e vigilare sulle loro debolezze (Ulivieri 1990: 143 e ss.).

Il controllo sulle effusioni dell'affettività genitoriale è un altro di quei *topoi* di lunga durata nella storia dell'educazione sentimentale. Seppur attenuato nello stile educativo della famiglia borghese, fra Otto e Novecento spesso le relazioni fra genitori e figli resteranno improntate a rapporti di deferenza e di distacco, all'uso del «voi» come allocutivo per ribadire la distanza gerarchica nella relazione, ad una difficoltà diffusa ad esteriorizzare sentimenti ed emozioni: ancora in Sicilia negli anni Settanta del Novecento, una massima popolare ricordava che «i figli si baciano solo di notte».

Nel corso dell'Ottocento presso i ceti colti e borghesi, la violenza fisica viene sostituita con la sottile punizione psicologica, ravvisabile nelle forme del ricatto affettivo, dell'umiliazione, della colpevolizzazione, della sottrazione dell'amore, della minaccia, dei silenzi, dell'indifferenza affettiva. Si passa, insomma, dalla brutalità del supplizio alla dolcezza delle pene senza per questo superare la violenza insita nei dispositivi pedagogici dominanti e l'idea di una educazione come asservimento alla volontà dell'adulto (Foucault, 1975).

Per le bambine, inoltre, destinatarie di una educazione diversa da quella maschile, finalizzata alla domesticità e alla maternità, ancora per gran parte del Novecento, il divieto di istruirsi liberamente permane, unito ad una ridotta libertà di movimento e ad un controllo sulla vita sociale (fra gli altri, Covato 2014; Seveso, 2017). Il controllo sulle letture femminili, ad esempio, annosa

questione dibattuta lungamente nel corso dei secoli, ancora fra Otto e Novecento vede la condanna del romanzo da parte della Chiesa così come da tanti intellettuali laici del tempo, che stigmatizzavano tale lettura pericolosa per la quiete dell'animo femminile. Ricordiamo il celebre caso di *Piccole Donne* (1869) della Alcott, tradotto in Italia solo nel 1908, nella cui premessa italiana se ne sconsigliava la lettura solitaria per le fanciulle, a causa della scabrosità di alcune situazioni (Palazzolo, 1989).

Ma se la condizione delle donne, così come l'educazione delle bambine è mutata gradualmente nel corso del Novecento soprattutto grazie ai movimenti femministi degli anni Settanta, emblematica di quelle contraddizioni latenti di cui abbiamo parlato fino ad ora resta un classico della letteratura socio-pedagogica del 1973, *Dalla parte delle bambine* di Elena Gianini Belotti. L'Autrice documentava la presenza diffusa nell'Italia degli anni Settanta di comportamenti educativi discriminatori fra i generi, trasversali in tutte le classi sociali. Fra i tanti ricordiamo il diverso e preponderante valore attribuito alla nascita di un figlio maschio; la pratica di sospendere l'allattamento al seno per qualche secondo al fine di addestrare la figlia femmina alla rinuncia; il contenimento delle manifestazioni fisiche delle bambine, l'addestramento all'obbedienza e alla sottomissione a differenza dei bambini legittimati, invece, ad esprimere le proprie pulsioni aggressive e la propria esuberanza. E poi i giochi, così come le letture destinate all'infanzia, tutte orientate a prefigurare un destino femminile e uno maschile secondo stereotipi antichi e differenziati (Belotti, 1973).

Contraddizioni tragiche delle società contemporanee rispetto alle quali l'educazione si pone come un indispensabile intervento da progettare con sistematicità e capillarità sociale, senza il quale è impossibile ipotizzare una trasformazione sostanziale delle mentalità.

Riferimenti bibliografici

- ARIÈS, PH., DUBY G. (1988). *La vita privata*. Roma-Bari: Laterza
- ARIÈS, PH. (1983). *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Roma-Bari: Laterza.
- ASCENZI, A., SANI, R. (2017). *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, vol I. Milano: FrancoAngeli.
- BARBAGLI, M. (1996). *Sotto lo stesso tetto. Mutamenti della famiglia in Italia dal XV al XX secolo*. Bologna: Il Mulino.
- BECCHI E., JULIA D. (Eds) (1996). *Storia dell'infanzia*, vol. II. Roma-Bari: Laterza.
- BECCHI, E. (1992). Essere bambine ieri e oggi: appunti per una preistoria del femminile. In Cipollone L. (Ed.), *Bambine e donne in educazione*, Milano: FrancoAngeli, 29-41.
- BECCHI, E. (2014). Dalla nursery alla stanza del figlio: appunti per una storia. *Rivista di storia dell'educazione*, (1)1, 19-29.
- BECCHI, E. (2017). Una storiografia dell'infanzia, una storiografia nell'infanzia. In Gecchele, M., Polenghi, S., Dal Toso, P. (eds), *Il Novecento: il secolo del bambino*, Parma: Edizioni Junior, 17-30.
- BECCHI, E. (Ed.) (1979). *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*. Milano: Feltrinelli, 1979
- BOAS, G. (1966). *The cult of childhood*, London: Warburg Institute, University of London.
- BORRUSO F., COVATO C., CANTATORE L. (Eds.) (2014). *L'educazione sentimentale. Vita e norme nelle pedagogie narrate*. Milano: Guerini.
- BORRUSO, F. (2019). *Infanzie. Percorsi storico-educativi tra immaginario e realtà*. Milano: FrancoAngeli.
- BORRUSO, F. (2014). Perisca quel tempo scellerato nel corso dei secoli. Affetti familiari e modelli educativi fra Settecento e Novecento. In Formenti, L. (ed.), *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*, Milano: Guerini, 27-40.
- BORRUSO, F. (2019). La violenza contro l'infanzia. Itinerari storico-educativi. In Biffi, E. Macinai, E. (eds), *Ombre e ferite dell'educazione. Violenza e maltrattamento sui minorenni*, Milano: FrancoAngeli open acces, 55-73.
- BRAUDEL, F. (1988). *Una lezione di storia*. Torino: Einaudi.

- BUTTAFUOCO, A. (1985). *Le mariuccine: storia di un'istituzione laica*. Milano: FrancoAngeli.
- CAMBI, F., ULIVIERI, S. (1988). *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*. Firenze: La Nuova Italia.
- CAMBI, F. (1990). Oltre la rete di violenze. Tradizione culturale, società contemporanea e sfida pedagogica. In Cambi, F., Ulivieri, S. (eds), *Infanzia e violenza. Forme, terapie, interpretazioni*, Firenze: La Nuova Italia, 245-279.
- CHESNAIS, J.C. (1981). *Storia della violenza in Occidente dal 1880 ad oggi*. Milano: Longanesi.
- COVATO C. (2018). *Pericoloso a dirsi. Emozioni, sentimenti, divieti e trasgressioni nella storia dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- COVATO, C. (2014). *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- COVATO. C. (2002). *Memorie di cure paterne: genere, percorsi educativi e storie d'infanzia*. Milano: Unicopli.
- CUNNINGHAM H. (1995). *Storia dell'infanzia. XVI-XX secolo*. Bologna: Il Mulino
- DEMAUSE, L. (1983). *Storia dell'infanzia*, Milano: Emme.
- DI BELLO, G. (1989). *Senza nome né famiglia: i bambini abbandonati nell'Ottocento*. Firenze: Manzuoli.
- ELIAS, N. (1969). *La civiltà delle buone maniere*. Bologna: Il Mulino.
- ENGELS, F. (1972). *La situazione della classe operaia in Inghilterra, in base a osservazioni dirette e a fonti autentiche*. Roma: Editori Riuniti.
- FOUCAULT, M. (1975). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi.
- FREUD, S. (2003). *Tre saggi sulla teoria sessuale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- GUARNIERI, P. (2006). Un piccolo essere perverso. Il bambino nella cultura scientifica italiana tra Otto e Novecento. *Contemporanea. Rivista di storia dell'800 e del '900*, (IX)2, 253-284.
- KEY, E. (2019). *Il secolo del bambino*, a cura di Pironi T., Ceccarelli L. Parma: Junior.
- LEOPARDI, G. (1998). *Epistolario*, a cura di Brioschi F., Landi P. Torino: Bollati Boringhieri.
- LOMBROSO C., MARRO A., (1883). I germi della pazzia morale e del delitto nei fanciulli. *Archivio di psichiatria, scienze penali ed antropologia criminale*, 4, 158-167.

- LUATTI, L. (2016). *Adulti si nasceva. Immagini e metafore letterarie sull'emigrazione minorile girovaga e di lavoro dall'Ottocento ai giorni nostri*. Isernia: Cosmo Editore.
- MAIDA, B. (2017). *L'infanzia nelle guerre del Novecento*. Torino: Einaudi.
- PALAZZOLO, M.I. (1989). Editoria e cultura: il caso Alcott in Italia. In Covato, C., Leuzzi, M.C. (Eds.), *E l'uomo educò la donna*, Roma: Editori Riuniti, 111-127.
- PERROT M. (1991). Uscire. In Duby, G. Perrot, M. (eds), *Storia delle donne. L'Ottocento*, Roma Bari: Laterza
- PIRONI, T. (2010). Da Ellen Key a Maria Montessori: la progettazione di nuovi spazi educativi per l'infanzia. *Ricerche di Pedagogia e didattica*, 1, 1-15.
- POLLOCK, L.A. (1983). *Forgotten Children: Parent-Child Relations from 1500 to 1900*, Cambridge: Cambridge University Press.
- RADICA, C. (2017). Innocenti e «maliziose». Bambine in tribunale a Firenze nel lungo Ottocento. In Feci S., Schettini, L. (eds.), *La violenza contro le donne nella storia. Contesti, linguaggi, politiche del diritto (secoli XV-XXI)*, Roma: Viella, 07 e ssg.
- REVELLI, N. (1977). *Il mondo dei vinti. Testimonianze di vita contadina*. Torino: Einaudi.
- ROUSSEAU, J.J. (1997). *Emilio o dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- SEMERARO A. (2003). *Tracce d'infanzia. Bambini e bambine fra storia e cronaca*. Milano: Unicopli.
- SEVESO, G. (Ed.) (2017). *Corpi molteplici. Differenze ed educazione nella realtà di oggi e nella storia*, Milano: Guerini.
- TASCA, L. (2004). *Galatei. Buone maniere e cultura borghese nell'Italia dell'Ottocento*. Firenze: Le Lettere.
- TODOROV, T. (2002). *Una fragile felicità: saggio su Rousseau*. Milano: Se.
- ULIVIERI S. (Ed.) (1999). *Le bambine nella storia dell'educazione*, a cura di, Roma-Bari: Laterza.
- ULIVIERI S. (2007). *Educazione al femminile. Una storia da scoprire*. Milano: Guerini.
- ULIVIERI, S. (1990). L'infanzia abbandonata: «stile di vita» e destino sociale. In Cambi, F., Ulivieri, S. (eds), *Infanzia e violenza. Forme, terapie, interpretazioni*, Firenze: La Nuova Italia, 81-141.

Trauma e frattura identitaria nei *nietos identificados*
in Argentina.
Un nuovo approccio basato sulla teoria dell'attaccamento

di Cecilia de Baggis¹ e Susanna Pallini²

1. Introduzione storica

Durante la dittatura in Argentina intercorsa tra il 1976 e il 1983 sono scomparse circa 30.000 persone, sequestrate e uccise ingiustamente dal regime militare: ragazzi giovanissimi, studenti, operai e professionisti: *desaparecidos* (CONADEP, 1986). Quasi un'intera generazione negli anni Settanta è scomparsa, anche solamente per essere in contrapposizione ideologica con il regime autoritario in quel momento al potere. Nessuna delle precedenti dittature aveva raggiunto una tale brutalità e ferocia (Novaro, 2005).

Tra di essi, si stima che circa 500 donne siano state sequestrate nei Centri di detenzione clandestina durante la gravidanza e fatte partorire in cattività, per poi essere uccise o gettate negli oceani. I 500 bambini partoriti nei centri di detenzione clandestina, vennero dati in adozione illegalmente a militari o simpatizzanti del regime. Questi bambini, chiamati *nietos identificados*, costituivano il “bottino di guerra” dei militari durante la “guerra sucia” (guerra sporca) negli anni Settanta. (Kordon & Edelman, 1986). Venne messo in atto un vero e proprio “Piano sistematico”, che seguiva la perversa logica di estirpare la ribellione insita nei neonati e presente nelle loro famiglie, collocandoli, molto spesso, presso gli stessi torturatori dei loro genitori. Nella logica insita in tale pratica, l'esigenza di un'educazione vicina ai valori e all'ideologia militare garantiva una “pulizia” da un modo di pensare ribelle e folle (Avery, 2004).

L'Associazione delle *Abuelas de Plaza de Mayo* ha iniziato sin da subito a reclamare i corpi dei loro figli e delle loro figlie uccise e a chiedere in merito ai loro nipoti scomparsi (Abuelas, 2007). Venne, infatti, fondata nel 1977 da do-

¹ Dottoranda in “Ricerca sociale teorica e applicata” presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre

² Professore Ordinario di Psicologia dello sviluppo e psicologia dell'educazione, Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre.

dici donne appartenenti all'associazione *Madres de Plaza de Mayo* (Vázquez, 2009), che decisero di staccarsi da essa per dare vita ad un gruppo indipendente. Tali donne coraggiose erano le madri di ragazze scomparse insieme ai loro bambini. Erano, dunque, anche nonne, da cui il nome dell'associazione, di questi bambini a cui avevano rubato l'identità. Grazie alla loro perseveranza furono portate a termine due importanti iniziative: la Banca dei dati genetici e l'Archivio Biografico dei familiari dei *desaparecidos*. Le *Abuelas* chiesero il supporto di avvocati e giuristi per avere la possibilità di provare l'esistenza dei loro cari, coinvolgendo anche la comunità internazionale di scienziati e di genetisti. In più di quaranta anni di ricerca estenuante 130 *nietos* sono stati ritrovati, ripristinando una continuità generazionale interrotta, a cui le *Abuelas* hanno dedicato tutte le loro energie, insieme alle tante altre associazioni di diritti umani costitutesi negli anni (come *HIJOS*³). La ricerca è stata coadiuvata, più recentemente, dallo stesso Ministero di Giustizia e Diritti Umani, attraverso l'istituzione, con la Legge 25457/2001, della *Comisión Nacional por el Derecho a la Identidad*⁴ (CONADI, Commissione Nazionale per il Diritto all'identità), che agisce e lavora in varie sedi istituzionali sia in Argentina che all'estero (Italia e Spagna) per garantire il rispetto della Convenzione Internazionale per i diritti dell'infanzia, nel controllo del diritto all'identità (art. 7, 8 e 11).

Molti *nietos* attualmente lavorano proprio nelle associazioni dei diritti umani, seguendo il mandato dei loro genitori biologici. Le vicende di questi bambini, ormai adulti, tutti intorno ai 40 anni, sono di interesse estremo sia da un punto di vista oltre che storico, giuridico, sociologico e, infine, psicologico.

2. La prospettiva giuridica

Nell'ambito dei diritti per l'infanzia, preme sottolineare come la storia dei figli dei *desaparecidos* in Argentina abbia avuto un ruolo importante nel

³ Nel 1995 nasce l'Associazione *Hijos e Hijas por la Identidad y la Justicia contra el Olvido y el Silencio* (H.I.J.O.S.), composta principalmente da figli di *desaparecidos* e *nietos identificados*, che ha agito in modo non violento contro l'impunità dei repressori e le ingiustizie sociali e civili diffuse nel paese (Bravo, 2012).

⁴ La CONADI è l'Organismo dipendente della Segreteria dei Diritti Umani, e promuove la ricerca dei figli e delle figlie di persone scomparse e di persone nate durante la prigionia delle loro madri, durante l'ultima dittatura civile-militare, al fine di determinare la loro localizzazione e restituire la loro reale identità. Essa richiede l'assistenza, l'informazione e la collaborazione della Banca nazionale di dati genetici e ordina indagini genetiche da effettuare presso la Banca (<https://www.argentina.gob.ar/derechoshumanos/conadi/quienes-somos>).

percorso storico del riconoscimento dei diritti umani in generale e, in particolare, durante la stesura della Convenzione dei diritti per il fanciullo del 1989. La proposta del diritto al nome e all'identità del minore si deve all'Argentina, che, uscita dalla dittatura militare, stava affrontando lo scandalo dei minori *desparecidos*. La proposta mirava, dunque, ad affermare il diritto inalienabile del minore a conoscere la sua "*true and genuine personal, legal and family identity*" (Honorati, 2019). Il riferimento all'identità familiare del minore, elemento caratterizzante la proposta argentina, è stato però ritenuto di difficile definizione poiché era un tema sconosciuto dalla maggior parte delle delegazioni.

L'articolo 7 della Convenzione, infatti, recita come segue:

«1. La persona di minore età deve essere registrata immediatamente dopo la nascita e deve avere il diritto, dalla nascita, a un nome, deve avere il diritto di acquisire una nazionalità e, per quanto possibile, il diritto di conoscere e di ricevere cure dai propri genitori. 2. Gli Stati parte devono assicurare l'attuazione di questi diritti in conformità con la propria legislazione nazionale e gli obblighi derivanti dai pertinenti strumenti internazionali in questo campo, in particolare laddove la persona di minore età sarebbe altrimenti apolide».

Il diritto all'identità personale non si riduce al diritto di conoscere i propri genitori (e dunque alla conoscenza delle proprie origini) già enunciato dall'art. 7, ma ha un contenuto più ampio, abbracciando la molteplicità di relazioni affettive che possono intrecciarsi nei moderni contesti di famiglia. L'identità familiare è infatti veicolata anche dai rapporti con nonni, fratelli, zii, e altri parenti. Ciò in considerazione della specifica *ratio* della proposta argentina che mirava a recuperare l'identità familiare di minori strappati alle famiglie d'origine e dati in adozione a terzi, e a tutti gli effetti figli di questi (Honorati, 2019).

Mentre il successivo articolo 8, riguarda il nome, mettendo l'accento sul fatto che, attraverso il nome si delinea, si afferma e si esprime l'identità personale del suo portatore. La norma impone agli Stati l'obbligo di tutelare e preservare l'identità personale del bambino (c. 1), nonché di ristabilirla al più presto quando questa venga violata (c. 2). Anche in questo caso, si tratta di un diritto fortemente innovativo per l'epoca, codificato per la prima volta in un atto internazionale.

«Articolo 8, 1. Gli Stati parte si impegnano a rispettare il diritto della persona di minore età di conservare la sua identità, inclusi nazionalità, nome e relazioni familiari come riconosciuto dalla legge senza interferenze illecite. 2.

Laddove la persona di minore età sia illegalmente privata di alcuni o di tutti gli elementi della propria identità, gli Stati parte devono fornire assistenza e protezione adeguate, al fine di ristabilirne rapidamente l'identità».

L'ordinamento giuridico argentino nel 1990 recepisce, quindi, la "Convenzione sui diritti del fanciullo" sancita nel 1989 in cui, agli articoli 7 e 8 si parla di diritto al nome e all'identità del minore, considerandolo come un vero e proprio soggetto di diritto. Posteriormente, come conseguenza della riforma costituzionale, che ebbe luogo nel 1994, la Convenzione acquisì, altresì, rango costituzionale. Per cui tutti i diritti contenuti in essa da quel momento erano parte integrante della Costituzione, così come tutti i trattati di diritti umani sanciti fino a quella data a livello internazionale vennero ratificati dall'Argentina (Honorati, 2019).

Quindi, importanti cambiamenti a livello giuridico, promossi dalle *Abuelas* in ambito internazionale ebbero delle ripercussioni a livello nazionale. In particolare si ebbe: (1) l'inasprimento della pena nel Codice Penale Argentino per chi commette reati di sottrazione illecita di minori sotto i dieci anni e falsa la loro identità; (2) l'obbligatorietà e la responsabilità da parte dei genitori adottivi di informare il minore sin da subito, o da quando ne abbia facoltà, in merito alla sua reale identità biologica (Ambrosino, 2012; Rotabi, 2014); (3) la ricerca di procedure standardizzate e di tutele legali per il ritrovamento dei loro nipoti, inizialmente minorenni, quindi sotto la tutela degli *apropiadores* (rapitori). Lo Stato ad oggi ha, pertanto, l'obbligo di proteggere il minore e preservarne l'identità (de Baggis e Pallini, 2019); non a caso gli articoli 7 e 8 della Convenzione furono definiti gli "articoli argentini".

3. La prospettiva sociologica

Le conseguenze traumatiche degli eventi descritti possono essere lette come «processo sociologico che definisce il dolore inflitto alla comunità, identifica le vittime, attribuisce le responsabilità e stabilisce le conseguenze ideali e materiali. Nella rappresentazione del trauma culturale l'identità collettiva viene trasformata» (Alexander, 2006: 156). Il trauma privato diventa parte di un processo di costruzione sociale. Le donne argentine possono essere intese come agenti collettivi del processo di trasformazione di traumi privati in trauma culturale. Il riconoscimento di un trauma culturale può condurre al superamento del dolore e del trauma individuale e allo sviluppo di inattesi e

nuovi legami attraverso cui i membri di una collettività ridefiniscono la loro memoria e la loro identità futura (Vignola, 2014).

La ricerca di questi figli, oggi giovani adulti, ha portato una risposta pacifica ad un contesto permeato di violenza. Le *Abuelas* hanno ottenuto una risonanza a livello nazionale e anche internazionale come modelli pacifici per ripristinare un equilibrio dopo una crisi politica e civile (Gandsman, 2012). Il “dolore privato” delle *Abuelas* (Vignola, 2014) è stato vissuto pubblicamente attraverso la condivisione delle proprie esperienze all’interno di un gruppo che oltre a partecipare alla sofferenza, cerca di dare risposte e produrre giustizia (Califano, 2005). Il dolore personale viene rappresentato e assume il valore di dolore collettivo, in una dimensione sociale finalizzata alla richiesta di risarcimento giuridico, morale, politico e simbolico. La disperazione per la perdita dei propri cari si è trasformata in energia propulsiva, tale da stravolgere un sistema di riferimento e una modalità basta sul silenzio e sulla ferocia della violenza. La memoria collettiva nella sfera pubblica è divenuta parte della memoria sociale del Paese. Tale memoria, nel tempo, si è trasformata in memoria politica, quindi capace di influenzare il quadro politico di una comunità in un determinato momento storico nell’ambito di un territorio definito (Vignola, 2014). Le donne di *Plaza de Mayo* hanno riconfigurato identità collettive e riscritto la storia ufficiale.

4. La prospettiva psicologica

La vicenda dei *nietos* ha diverse connotazioni traumatiche: in primo luogo, hanno appreso in età adulta che i loro genitori adottivi illegali avevano mentito loro ed erano stati con diversi gradi di consapevolezza e compromissione, complici della tortura e morte dei loro genitori biologici. In secondo luogo, hanno realizzato che i loro genitori erano stati crudelmente torturati e uccisi e che i loro torturatori erano stati rimessi in libertà (Ambrosino, Frola, Nuñez, & Gómez, 2009). Infine, la ricerca più recente ha provato l’esistenza di cambiamenti epigenetici successivi all’esposizione ad eventi traumatici nei periodi prenatali e precocemente post natali (Bowers, & Yehuda, 2016).

In una prima rassegna sugli studi condotti a riguardo (de Baggis e Pallini, 2020), sono stati individuati 15 lavori (tra libri e articoli) che riportano in maniera sistematica le storie di vita dei *nietos identificados* attraverso metodologie riproducibili quali i *case studies* o interviste, tra cui i contributi di Lo Giudice, (2019) del Centro di Ascolto dell’Associazione *Abuelas* e di Widmer (2018). Sono emersi alcuni temi

salienti di grande interesse psicologico: in primo luogo, sono riferiti sintomi di disturbo post traumatico da stress, inoltre, i ricordi che emergono dai racconti dei *nietos* presentano caratteristiche tipiche dei ricordi traumatici, quali la qualità sensoriale, la frammentarietà e la vividezza. In terzo luogo, i *nietos* riferiscono soprattutto di un faticoso percorso di accesso alla verità, dopo essere cresciuti in un clima confondente di silenzi e bugie. Infine, il loro ritrovamento ha segnato uno sconvolgimento identitario: un nuovo nome, un nuovo compleanno e una nuova rete di affetti, ma soprattutto una rivisitazione dei vissuti e delle percezioni infantili.

5. Il contributo della teoria dell'attaccamento sui *nietos*

A seguito di tali considerazioni è sembrato di rilievo esaminare più specificatamente la qualità dei ricordi dei *nietos* e, in particolare, le esperienze di attaccamento con i genitori che, avendoli illegalmente adottati, li hanno cresciuti. A tale scopo sono state prese in considerazione le modalità comunicative utilizzate dai genitori adottivi illegali negli anni dell'infanzia e l'atteggiamento attuale dei *nietos* nei loro confronti in particolare, e rispetto alle relazioni d'attaccamento più in generale. La cornice della teoria dell'attaccamento offre a questo proposito sia (1) una base teorica, che (2) un modello di analisi.

In primo luogo, rispetto alla cornice teorica, Bowlby (1988), nel famoso articolo: "*On knowing what you are not supposed to know and feeling what you are not*" riportato nel volume "Una base sicura" (1988), descrive le modalità di occultamento che possono essere utilizzate dai genitori quando all'interno della famiglia si verificano eventi traumatici, come ad esempio il suicidio di un genitore. In tali casi, il genitore superstite può negare quanto è successo, persino se il figlio è stato testimone di qualche parte dell'evento. Se si verifica tale evenienza, le esperienze traumatiche continuano a permanere nella mente del figlio, ma prive di consapevolezza perché non integrate nel loro contenuto semantico nel proprio bagaglio di memorie. Le esperienze traumatiche che i genitori vogliono che i loro figli ignorino, anche se tagliate fuori dalla consapevolezza, continuano ad influenzare sentimenti pensieri e comportamenti. L'analogia con le vicende dei *nietos* è evidente: ovviamente, le famiglie adottive illegali non avevano dato ai *nietos* nessuna informazione sulla reale natura della loro adozione, ed in alcuni casi non avevano neppure informato loro di essere stati adottati. I *nietos* hanno dunque vissuto in un clima di menzogna, spesso cogliendo indizi di una verità nascosta in particolari molto concreti, come ad esempio la man-

canza di foto della gravidanza materna, o l'assenza di similarità fisica con i loro genitori, le incongruenze nei racconti o i silenzi di fronte ai loro interrogativi, e infine sperimentando in loro stessi la presenza di memorie sensoriali inspiegate. Dunque, i *nietos* non avendo avuto la possibilità di elaborare la loro esperienza concettualmente secondo una direzione di elaborazione *top-down*, avevano esclusivamente a disposizione sensazioni frammentate degli eventi privi di parole e dunque di significato (direzione di elaborazione *bottom-up*). La conseguenza è uno stile di memoria percettivo e frammentato. Se le percezioni non sono infatti supportate da alcuna struttura semantica, possono essere vissute come sogni, ricordi intrusive, stati alterati di coscienza. In realtà, molti *nietos* riferiscono tali fenomeni. Inoltre, Bowlby (1988) affermava che il contrasto tra la percezione infantile e la versione offerta dai genitori ingenerava nei bambini una più generale insicurezza e sfiducia nei propri vissuti, fonte di vulnerabilità nell'età adulta. In effetti, Ambrosino, Chena et al (2012), come anche e Jurczuk (2015) riportano tali vissuti nei racconti dei *nietos*.

In secondo luogo, rispetto al modello di analisi, uno strumento privilegiato per lo studio dei ricordi delle esperienze d'attaccamento è rappresentato dall'*Adult Attachment interview* (AAI). Tale intervista semi-strutturata è utilizzata in campo internazionale per la valutazione dello stile di attaccamento con le figure genitoriali (Main & Goldwyn, 1998). Nell'intervista vengono investigate la qualità delle esperienze infantili con i genitori e le reazioni dei soggetti alle esperienze di rifiuto, separazione, perdita e traumi durante l'infanzia. Inoltre, è utile alla valutazione degli effetti che quelle esperienze hanno avuto sulla personalità adulta. L'intervista viene classificata attraverso delle scale che valutano la trascuratezza del genitore, l'amore, il rifiuto, il coinvolgimento ansioso e la pressione alla riuscita. Altre scale valutano invece lo stato della mente incluso la coerenza del discorso, l'idealizzazione, la mancanza di ricordi, la rabbia attuale e pervasiva, la mancanza di risoluzione del trauma e dell'abuso. I punteggi delle scale vengono utilizzati per assegnare una delle quattro classificazioni relative al modello d'attaccamento: sicuro (F), insicuro distanziante (DS), insicuro invischiato (E), e irrisolto (U) rispetto ad una perdita o ad un trauma (Pallini, 2008).

6. Un'indagine empirica sui *nietos*

Risulta evidente l'interesse di somministrare l'AAI ai *nietos* per investigare il contenuto delle loro esperienze d'attaccamento con i loro genitori adottivi

illegali, e analizzare la modalità di organizzazione dei loro ricordi, il loro grado d'integrazione, la loro tonalità emotiva, anche attraverso un'analisi della qualità formale delle loro narrazioni. A tale scopo, abbiamo somministrato l'AAI a dieci *nietos*. I soggetti sono stati interpellati tramite l'associazione delle *Abuelas de Plaza de Mayo* e solo chi ha esplicitamente affermato di voler partecipare è stato poi contattato e intervistato in Argentina, a Buenos Aires, Rosario e Mendoza. Attualmente, i soggetti hanno intorno ai 40 anni e descrivono eventi passati da lungo tempo e di cui hanno già reso testimonianza numerosissime volte per motivi di diffusione della problematica nel mondo. I dati raccolti sono stati trattati in conformità alla vigente normativa sulla privacy (D.lgs n. 196/2003 e s.m.i. e il Regolamento UE n. 679/2016).

Abbiamo riscontrato essenzialmente due tipi di esperienze di attaccamento. Alcuni *nietos* sono stati cresciuti in famiglie di militari, i cui padri erano violenti e traumatizzanti di per sé. Ad esempio, utilizzavano metodi disciplinari violenti che si connotavano come veri e propri abusi, oppure erano alcolisti. In tali casi, i *nietos* intervistati assumono un atteggiamento di distanza dalle loro esperienze, assumendo a volte un tono sarcastico descrivendo le caratteristiche abusanti genitoriali.

Ad esempio Jorge⁵ sdrammatizza la violenza genitoriale equiparandola alla confusione di un pollaio:

“Certo, certo, perché c'erano possibilità, c'erano momenti, loro erano due persone che discutevano molto, c'era un ambiente violento in casa; non fisica, ma una violenza...era un gridare continuo! Sembrava un pollaio! Nel quale io non partecipavo affatto, ma ero al tempo stesso testimone”

In un secondo gruppo d'interviste, i genitori adottivi illegali, in parte inconsapevoli della provenienza dei *nietos*, sono descritti invece come amorevoli, presenti e protettivi. Ad esempio, nel descrivere la relazione in generale con i genitori *adottivi illegali*, che lei chiama mamma e papà, sempre con grande affetto, Carolina definisce il rapporto:

“[...] di dipendenza. Quando dormivo la notte avevo attacchi di panico, che ora so che sono attacchi di panico, mi facevo la pipì a letto, sudavo, mi coprivo fino a qui e pensavo che sarebbe arrivato un mostro, non so, però... però era... non era paura...era panico e un giorno, o meglio, varie volte sgattaiolavo e andavo a

⁵ Tutti nomi dei *nietos* sono stati modificati.

dormire nel lettone dei miei genitori e mi mettevo nel mezzo, e mi coprivo così e lì mi sentivo al sicuro”.

Carolina descrive la relazione con la madre di complicità. L'episodio che riporta per esemplificarlo è il seguente:

“Sì, quando ero molto piccola andavamo insieme a comprare la stoffa per farmi fare un vestito e ... amava farmi i vestiti per i compleanni! Io l'accompagnavo e a me piaceva e li sceglievo... sceglievo per esempio qualche applicazione. Mi ricordo di una che era a forma di lumachina: era un vestito azzurro e aveva una lumachina qui ed io l'avevo scelto! [ride] e bene, io dopo le facevo compagnia, rimanevo al suo fianco mentre lei cuciva, lei cuciva tutto il pomeriggio e a me piaceva! Mi metteva per terra una coperta con dei cuscini e dei giocattoli e dormivo tutto il pomeriggio con lei e quello mi piaceva”.

In tal caso si assiste a due fenomeni peculiari tipici di queste interviste: il primo fenomeno riguarda quelle interviste in cui il conflitto tra l'affetto per genitori amorevoli si scontra con la delusione e l'orrore di saperli bugiardi e complici in qualche misura dei torturatori dei loro genitori biologici. In tal caso, vi è un'oscillazione tra una descrizione connotata emotivamente dei genitori come affettuosi e protettivi e una rabbia per la loro menzogna o un ritirarsi affettivo. Ad esempio, i genitori di Maria, nonostante siano stati amorevoli e protettivi, si sono nascosti dietro ad una grande menzogna. Maria afferma:

“...e adesso, al giorno d'oggi, dopo quello che è successo: niente! O meglio, penso [...] di sentirmi come in obbligo di restituire loro tutto quello che mi hanno dato, perché sento che... ma per obbligo, non per l'esistenza di un legame! Inoltre, ci sono state molte cose che intrinsecamente si sono rotte. [...] Mi hanno mentito quando io non volevo sapere nient'altro che la verità, affinché tutti potessimo stare in condizioni migliori. Perché se loro mi avessero detto in quel momento la verità io avrei risparmiato anni ...della mia famiglia biologica che mi stava cercando, li avrei conosciuti prima, sarei rimasta legata a loro, nessuno se ne sarebbe andato, non mi avrebbero messo in mezzo al casino processuale nel quale siamo stati!”

Il secondo fenomeno riguarda quei *nietos*, che pur avendo saputo la verità, sono talmente legati ai loro *padres de crianza* da difenderli comunque. Riguardo alla madre, Patricia afferma con pacatezza ed equilibrio:

“Penso che (...) anche a causa della sua infanzia così difficile... lei ha fatto ciò che ha potuto! A volte le dico che bisognerebbe stare al suo posto: avendo tanti figli,

con le responsabilità di una casa, con la sua vita, con il suo esempio. Quindi, forse non dimostrava l'affetto con le carezze, ma lo dimostrava con cose di tenerci tutti puliti, di tenerci ...mi capisci? ...con il meglio! ...e le cose al tempo giusto. Quindi dimostrarlo diversamente, con altri aspetti”.

Per i *nietos* è fondamentale narrare le loro esperienze: dare loro la parola consente di riappropriarsi di uno strumento potente di elaborazione delle loro vicende e di integrazione delle loro memorie. Inoltre, lo studio sulle loro vicende consente di mantenere viva la memoria e la riflessione sui crimini perpetrati dalle dittature e sulle sequele psicologiche sui sopravvissuti e le loro famiglie che hanno leso i più basilari diritti umani. Infine, se la dittatura argentina ha inteso sradicare la loro identità e la trasmissione familiare dei loro valori e della loro militanza, gli studi sulle loro vicende possono offrire un piccolo contributo nel ristabilire tale continuità culturale intergenerazionale.

Riferimenti bibliografici

- ABUELAS DE PLAZA DE MAYO (2007). *La historia de Abuelas. 30 años de búsqueda. 1977-2007*. Buenos Aires, Argentina: Abuelas de Plaza de Mayo. <<https://www.abuelas.org.ar/publicacion?pagina=2>>
- ALEXANDER, J. C. (2006). *The civil sphere*. Oxford, UK: Oxford University Press
- AMBROSINO, M., CHENA, M. ET AL (2012). Sustracción de Identidad, Trauma y Consecuencias Subjetivas. Fundamentos teóricos y perspectivas éticas. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, Universidad Nacional de Córdoba, 1: 341–357. <<https://revistas.psi.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/2917>>
- AMBROSINO, M., FROLA, M., NUÑEZ, V., & GÓMEZ, M. (2009). Supresión de identidad en niños apropiados ilegalmente. Análisis del material televisivo “Televisión por la identidad”. In *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Facultad de Psicología. Univesidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, 38-40.
- AVERY, L. (2004). A return to life: the right to identity and the right to identify Argentina’s “living disappeared”. *Harvard Women’s Law Journal*, 27, 235–272.
- BOWERS, M.E., & YEHUDA, R. (2016). Intergenerational transmission of stress in humans. *Neuropsychopharmacology*, 41, 232–244. DOI: 10.1038/npp.2015.247.
- BOWLBY, J. (1988). *A secure base*. London: Routledge.
- BRAVO, N. (2012). H.I.J.O.S. en Argentina. La emergencia de prácticas y discursos en la lucha por la memoria, la verday la justicia. *Sociológica*, 76, 231-248.
- CALIFANO, M.E. (2005). Escrache, resistencia non violenta nell’Argentina del dopo terrorismo di Stato. *Storicamente*, 1, 1–73.
- C.O.N.A.D.E.P., (1986). *Nunca Más. Rapporto della Commissione Nazionale sulla Scomparsa di Persone in Argentina*, Bologna, EMI.
- DE BAGGIS, C. E PALLINI, S., (2019). Il dramma dei figli dei desaparecidos in Argentina in una prospettiva di genere. In Carbone, V., Carrus, G. e Pompeo, F., (eds), *Giornata della Ricerca*, Roma: Roma Tre Press, 285-290
- DE BAGGIS, C. E PALLINI, S. (2020). Traumatic Experiences of the living Disappeared in Argentina: a Review. *Child Psychiatry & Human Development*, in press, DOI: 10.1007/s10578-020-00991-w

- GANDSMAN, A.E. (2012). Retributive Justice, Public Intimacies and the Micropolitics of the Restitution of Kidnapped Children of the Disappeared in Argentina. *The International Journal of Transitional Justice*, 6, 423–443.
- HONORATI, C. (2019). Il diritto al nome e all'identità personale. Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza (AGIA). *La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Conquiste e prospettive a 30 Anni dall'adozione* Roma, Italia: 181-202.
- JURCZUK, M. (2015). *Un análisis del trabajo de equipos asistenciales de salud mental que acompañan a los hijos de desaparecidos en el proceso de restitución de su identidad en Buenos Aires/An analysis of mental health teams that work with the appropriated children of the desaparecidos throughout the judicial identity restitution process in Buenos Aires*. Independent Study Project (ISP) Collection. 2120.
- KORDON, D.R., & EDELMAN, L.I. (1986). *Efectos psicológicos de la represión política*. Buenos Aires, Argentina: Sudamericana/Planeta
- LO GIÚDICE, A. (2019). Filiación , entre el Discurso Jurídico y el Discurso Analítico. *Controversias En Psicoanálisis de Niños y Adolescentes*, 24, 79–88
- MAIN, M., & GOLDWYN, R. (1998). *Adult attachment scoring and classification system*. Unpublished manuscript, University of California, Berkeley, California.
- NOVARO, M. (2005). *La dittatura argentina (1976-1983)*, Roma, Italia: Carocci editore.
- PALLINI, S. (2008). *Psicologia dell'attaccamento. Processi interpersonali e valenze educative*. Milano, Italia: Franco Angeli.
- ROTABI, K. S. (2014). Child adoption and war: 'Living disappeared 'children and the social worker's post-conflict role in El Salvador and Argentina. *International Social Work*, 57(2), 169-180.
- VAZQUEZ, I. (CUR.). (2009). *Historia de las Madres de Plaza de Mayo* Buenos Aires, Argentina: Ediciones Madres de Plaza de Mayo.
- VIGNOLA, M. (2014). Dolore privato, richiesta di giustizia e memoria politica: Madri e Nonne di Plaza de Mayo in Argentina. *Cambio*, 7(1), 209-222.
- WIDMER, V. (2018). *Identidad y filiación - Niños desaparecidos durante la dictadura argentina*. Buenos Aires, Argentina: Letra Viva.

Il diritto a essere bambino oggi

di Marco Impagliazzo¹

La convenzione dell'ONU sui diritti dell'infanzia, di cui abbiamo celebrato il trentesimo anniversario, è il frutto di un lungo processo di "scoperta" del bambino e dei suoi diritti. Per il testo della convenzione si veda <<https://www.unhcr.org/uk/4aa76b319.pdf>>.

Il primo di questi diritti, il più elementare ma anche forse il meno conosciuto, è il diritto al nome, cioè a un'identità legalmente riconosciuta. L'articolo 7 della Convenzione sui diritti dell'infanzia stabilisce che: «Il bambino è registrato immediatamente al momento della nascita e da allora ha diritto a un nome, ad acquisire una cittadinanza e, nella misura del possibile, a conoscere i suoi genitori e a essere allevato da essi».

Questo principio era già stato enunciato nella *Dichiarazione dei diritti del fanciullo* dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, il 20 novembre 1959. Per il testo della dichiarazione si veda <<https://www.unhcr.org/uk/4aa76b319.pdf>>.

La Dichiarazione si compone di Dieci principi e al terzo di essi stabilisce il «diritto, sin dalla nascita, a un nome e una nazionalità». Abbiamo celebrato un doppio anniversario.

Ma su 125 milioni di bambini che nascono ogni anno nel mondo, un terzo (40 milioni) non viene registrato alla nascita (UNICEF, 2019).

Si calcola che nella sola Cina ci siano 13 milioni di "invisibili": figli nati in violazione agli schemi della pianificazione familiare imposta dal governo e privi del certificato di residenza assegnato a ogni cittadino al momento della nascita (Comunità di Sant'Egidio, 2017: 214-222). Possedere un certificato di nascita in Cina è indispensabile per ottenere la carta d'identità, a sua volta necessaria per usufruire di diritti fondamentali. Questi bambini sono condannati a vivere da clandestini nel loro stesso paese (Vanderklippe, 2017).

Si cresce ma si resta "invisibili": in pratica non si è cittadini, non si fa parte della popolazione del proprio Stato, non si può essere iscritti a scuola, né usu-

¹ Professore ordinario di Storia contemporanea, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre.

fruire dei servizi sanitari. Se i bambini scompaiono, i genitori non hanno modo di dimostrare la loro potestà genitoriale: non esiste nulla che possa comprovarne l'esistenza.

Iscrizione allo stato civile vuol dire avere un nome cui corrisponde un'identità legale che permette di essere riconosciuti come cittadini e avere, quindi, diritti e protezione dal proprio Stato. Non si tratta solo di possedere un certificato di nascita. (Nella vasta bibliografia sull'argomento, si veda Lambert, 2015).

Se ne parla ancora troppo poco; solo gli addetti ai lavori sembrano consapevoli del problema. Forse perché tocca particolarmente le fasce più povere delle popolazioni e coinvolge comunità spesso marginali: negli *slum* asiatici, nelle baraccopoli delle città africane, nei campi profughi, nelle comunità indigene latinoamericane e in alcune periferie europee. Ma in molte nazioni, i bambini invisibili rappresentano una larga parte della popolazione infantile (UNICEF, 2019).

La tratta dei minori, così redditizia e fiorente, si alimenta di bambini senza documenti: dinanzi a loro, un destino di prostituzione, schiavitù, lavoro servile. La loro scomparsa non è avvertita da nessuno. Chi potrà reclamarli senza documenti? Chi potrà dimostrarne l'identità? (Dejoie, Harisson, 2014).

Si tratta di un problema mondiale. Asia e Africa i continenti più colpiti. Tra i 166 milioni di minori sotto i cinque anni che non sono registrati, 94 milioni vivono in Africa sub-sahariana e 65 nell'Asia meridionale e orientale. Nelle Filippine, l'Istituto Nazionale di Statistica stima siano circa 2,6 milioni i bambini definiti "*unofficial*". (Popcen, 2015). Ma anche in Indonesia, buona parte dei bambini non sono registrati perché genitori non regolarmente sposati non possono registrare i loro figli. Una simile restrizione crea enormi sacche di popolazione marginalizzata, che per lo Stato non esiste. In molti paesi africani, come il Burkina Faso, alunni privi di documenti non possono sostenere l'esame a conclusione del primo ciclo di studi, pur avendo frequentato la scuola primaria regolarmente.

In America Centrale, migliaia di bambini in fuga dalle violenze delle *maras*, s'incamminano verso il confine con gli Stati Uniti. Sono *niños indocumentados*, difficili da identificare.

Anche nell'Europa dei diritti umani ci sono bambini non registrati. Alcuni anni fa l'immagine di una bambina bionda dagli occhi azzurri, ritrovata in un campo rom in Grecia, fece il giro del mondo. Tutti i media europei si chiesero: chi è questo piccolo angelo biondo? Una bambina rubata? Rapita ai suoi veri

genitori? Le polizie europee controllarono le denunce di sparizione. I due adulti che sostenevano di esserne i genitori non avevano modo di dimostrarlo. Erano due giovani rom senza documenti, di carnagione scura. Le speculazioni continuarono fino ai risultati dell'esame del DNA che pose fine ai dubbi: era figlia di due rom bulgari, ma in nessuno dei paesi dove erano vissuti la bambina era mai stata registrata allo stato civile (Ekatherini, 2015).

Uno Stato, se vuole avere dei cittadini – e non dei “fantasmi” costretti a vivere ai margini della legalità – deve conoscere la sua popolazione: quante persone nascono e dove, quante muoiono... e molto altro. Per farlo, oltre allo strumento dei censimenti della popolazione, che avvengono di norma ogni 10 anni, ha a disposizione il sistema di stato civile che permette di conoscere l'identità dei suoi abitanti e di rilasciare loro documenti. Inoltre, lo stato civile è la principale fonte per l'elaborazione delle statistiche demografiche, che forniscono i dati necessari alle valutazioni sanitarie, di sviluppo umano ed economiche (UNSD, 2020).

Il possesso di un documento d'identità, che certifica l'appartenenza a una comunità, è indispensabile perché a ogni individuo sia garantito il godimento dei suoi diritti. La maggior parte dei paesi del mondo, però, ha sistemi di stato civile molto inefficienti, che non raggiungono nemmeno la metà della nazione. Così, per conoscere i dati della popolazione, ci si affida ai censimenti decennali o a indagini campionarie, spesso curate da agenzie internazionali, da cui è possibile estrapolare solo delle proiezioni. A tutt'oggi, i dati sulla popolazione, sulle condizioni sanitarie ed economiche della maggior parte dei paesi dell'Africa e dell'Asia, sono frutto di elaborazioni di indagini basate sui censimenti o su campioni di individui. Nel caso di paesi in cui il sistema di stato civile non è affidabile, non si può parlare di dati certi ma solo di stime che “lambiscono” la realtà o tentano, con maggiore o minore approssimazione, di rappresentarla, sicuramente per difetto (si veda il datato, ma sempre valido, Lohlé-Tart, François, 1999).

Nell'ottobre 2007, la rivista inglese “The Lancet”, con una serie di articoli dal titolo significativo “*Who counts?*”, metteva in luce il problema dell’“invisibilità”:

“Questo ‘scandalo dell’invisibilità’ significa che milioni di esseri umani sono nati e morti senza lasciare alcuna traccia della loro esistenza sui registri. (...) lo ‘scandalo dell’invisibilità’ è dovuto alle mancanze o all’inadeguatezza dei sistemi di registrazione allo stato civile nel contare nascite, morti, cause di morte, lasciando i paesi impotenti nel tracciare e, allo stesso tempo, proteggere il be-

nessere delle loro popolazioni” (Setel, Macfarlane, Szreter, et al., 2007).

L’“invisibilità” dei bambini non registrati aumenta la loro vulnerabilità e il rischio che le violazioni dei loro diritti passino inosservate. Privi d’identità legale sono più facilmente esposti ad abusi, sfruttamento, schiavitù, traffico di esseri umani, prostituzione, lavoro forzato o arruolamento come bambini soldato (si veda, ad esempio, UNDP, 2017).

La mancanza d’identità legale ha gravissime conseguenze per i bambini anche in caso di guerra o di catastrofi naturali, perché possono facilmente essere separati dalla famiglia. Senza documenti risulta impossibile operare ricongiungimenti familiari. È quello che accade nei campi profughi in molte aree del mondo (Institute on Statelessness and inclusion, 2017). Nella Repubblica Democratica del Congo vivono da più di vent’anni molti ruandesi, fuggiti durante e dopo il genocidio del 1994. Abitano in campi profughi e in sistemazioni di fortuna. I bambini, nati nel corso di questo quarto di secolo, non possono ottenere nessun documento e sono apolidi di fatto. Le autorità del Congo non li registrano perché non li considerano propri cittadini: non sono figli di congolesi e appartengono a un’etnia maggioritaria in Ruanda. Da parte sua, il Ruanda non li riconosce perché nati all’estero da genitori fuggiti dal Ruanda, accusati delle violenze genocidarie. Così questi bambini crescono senza alcun documento, senza poter provare la loro età né chi sono i loro genitori.

Ovunque, senza un atto di nascita, i minorenni che commettono reati vengono trattati come adulti, anche se la legge prevedrebbe per loro un trattamento più mite, orientato alla riabilitazione. Ricevono pene severe come i maggiorenni, espiate spesso in celle insieme agli adulti.

In questi contesti, si pone particolarmente il problema della protezione delle bambine: senza un atto di nascita è più difficile proteggerle dal matrimonio precoce e dallo sfruttamento sessuale (si veda ad esempio Human Rights Resource Centre, 2013).

Tuttavia, anche in condizioni ordinarie non segnate dall’emergenza, la mancanza del certificato di nascita può comportare gravi problemi. In molti paesi del mondo, tra cui anche tanti stati africani, i bambini non registrati non possono terminare la scuola primaria e devono abbandonare gli studi (Corbacho, Brito, Osorio Rivas, 2012). In Ruanda senza atto di nascita non si può ottenere la tessera sanitaria, che con un piccolo contributo annuale permette di risparmiare l’80% sui costi delle prestazioni mediche e dei farmaci.

Le conseguenze di non essere registrati allo stato civile sono molto pesanti anche quando si diventa adulti. L’atto di nascita è il primo documento: se

manca, non si può ottenere un documento d'identità, né la patente o il passaporto. Non si può conseguire neppure un titolo di studio, viaggiare legalmente, avere un lavoro regolare, esercitare il diritto di voto attivo e passivo. Ciò significa non essere pienamente cittadini, e ritrovarsi invisibili, nella condizione di apolidi di fatto (Moretti, 2017).

Sono ancora molti i paesi in cui è possibile constatare l'esistenza di larghe sacche di "non cittadini" che finiscono per vivere ai margini della società. In un mondo in continuo movimento, lo spostamento delle popolazioni, se possibile, aggrava la situazione e mostra ulteriormente la necessità di essere riconosciuti come cittadini di una nazione. Non sempre i documenti sono affidabili: talvolta falsificati, contraffatti, distrutti, non riescono a dare garanzie sufficienti riguardo all'identità di una persona, specie se proveniente da Paesi con sistemi di stato civile insufficienti. Per questo, sempre di più, nei confronti dei migranti si utilizzano nuovi metodi di identificazione, attraverso l'acquisizione dei parametri biometrici come le impronte digitali e il riconoscimento dell'iride (Thomas, 2005. Sui rischi dell'identificazione biometrica senza garanzia della tutela dei diritti si veda Khera, 2019).

Così le persone sono schedate a fini di sicurezza, ma non sono registrate allo stato civile, cosa che permetterebbe loro di ricevere i diritti che discendono dal riconoscimento legale del nome, dell'età, dei legami familiari. Ciò è dovuto anche a sistemi di stato civile carenti, che non consentono la verifica dei dati personali e producono documenti non affidabili. A queste persone, senza diritti e senza alcuna protezione, guardano con sempre maggiore interesse le organizzazioni criminali per i loro traffici. I minori migranti, spesso non accompagnati, sono particolarmente vulnerabili.

Rendere visibili i bambini, proteggerli da ogni tipo di abuso e soccorrere i più indifesi richiede un grande lavoro: avvicinare le famiglie, sensibilizzarle sull'importanza dello stato civile, sui rischi della tratta, le sparizioni, lo sfruttamento dei più piccoli. Bisogna anche conoscere i paesi, le realtà di emarginazione, le diverse legislazioni, comprenderne le procedure, le strettoie e i problemi, ipotizzare strategie per risolverli, mettere in atto azioni positive, collaborare con le amministrazioni statali per superare le criticità e molto altro.

Questo è l'impegno del Programma BRAVO! (Birth Registration for All Versus Oblivion) a cui la Comunità di Sant'Egidio ha dato vita nel 2008 per combattere la piaga dei bambini invisibili (L'OMS ha pubblicato i risultati del programma BRAVO! in Martelli, Castiglioni, Dalla-Zuanna, et al., 2019). Un impegno che nasce da una convinzione profonda: tutti i bambini devono avere

un nome e un'identità, e non si può accettare che si venga al mondo privi dei diritti fondamentali, che si cresca come cittadini di serie C nel proprio stesso paese e si finisca per diventare preda dei nuovi mercanti di schiavi.

In questi anni la battaglia intrapresa dalla Comunità di Sant'Egidio per dare un'identità legale a milioni di bambini ha già dato frutti molto incoraggianti. Sono 4 milioni e 500 mila i bambini sottratti all'invisibilità in Burkina Faso, Mozambico e Malawi grazie all'impegno di Sant'Egidio. Un impegno volto a sanare la mancata registrazione dei bambini, promuovendo campagne di registrazione gratuita all'interno delle scuole primarie o nei villaggi, per garantire ai bambini l'atto di nascita e la possibilità di proseguire gli studi (Muglia, 2016).

Ma in questi anni è cresciuto soprattutto l'impegno per garantire ai bambini la protezione legale fin dalla nascita, come recita l'art. 7 della Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Per questo, BRAVO! sostiene la registrazione all'interno dei centri sanitari dove i bambini nascono o si vaccinano. Così per le famiglie sarà facile e gratuito registrarli e lo Stato potrà conoscere immediatamente i suoi nuovi cittadini. Dopo una fase pilota, questo sistema è stato allargato ad una parte significativa del Burkina Faso (266 centri sanitari in 60 comuni, raggiungendo il 14% della popolazione del paese; Muglia, 2016). (BRAVO!, 2019) e a diverse province del Mozambico e distretti del Malawi. Come è evidente, questo lavoro si svolge in stretta collaborazione con le autorità nazionali, che sono le uniche autorizzate ad effettuare le registrazioni. Insieme si garantisce la formazione e l'aggiornamento del personale, si studiano le modifiche e gli adattamenti legislativi e regolamentari necessari per facilitare il processo di registrazione, si sperimenta e implementa l'uso delle nuove tecnologie per facilitare la registrazione e l'interscambio dei dati con le altre autorità pubbliche.

Questo è parte del grande lavoro per contribuire a rendere effettivi i diritti enunciati più di trent'anni fa. La convenzione sui diritti dell'infanzia è un grande campo di lavoro che necessita di operai che ne traducano l'enunciato in protezione reale per i bambini del mondo.

Riferimenti bibliografici

- BRAVO! (2020). Rapporto di attività 2019. Non pubblicato.
- COMUNITÀ DI SANT'EGIDIO (2017). *Alla scuola della pace. Educare i bambini in un mondo globale*. Cinisello Balsamo, Italia: San Paolo.
- COMUNITÀ DI SANT'EGIDIO (2017). *La Scuola della pace. Educare i bambini in un mondo globale*. Cinisello Balsamo : San Paolo.
- CORBACHO, A., BRITO, S., OSORIO RIVAS, R. (2012). Birth Registration and the Impact on Educational Attainment, IDB Working Paper Series No. IDB-WP-345 <https://www.inesad.edu.bo/bcde2012/papers/50.%20Brito_BirthRegistrationEducationalAttainment.pdf>.
- DEJOIE L., HARRISSOU, A. (2014). *Les enfants fantômes; sans état-civil, livrés à tous les dangers, ils sont des centaines de millions dans le monde*. Paris : Albin Michel.
- DUFF, P., KUSUMANINGRUM, S., STARK, L. (2016). Barriers to birth registration in Indonesia. *The Lancet Global Health*. 4(4):e234-e5; <[https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(15\)00321-6](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(15)00321-6)>.
- EKATHERINI (2015) “Greek Roma couple cleared in bombshell child-snatching case”, in Ekathimerini del 9.11.2015 <<https://www.ekathimerini.com/203284/article/ekathimerini/news/greek-roma-couple-cleared-in-bombshell-child-snatching-case>>.
- HUMAN RIGHTS RESOURCE CENTRE (2013). *Violence, Exploitation, and Abuse, and Discrimination in Migration Affecting Women and Children in ASEAN. A baseline study, Depok* <<https://hrrca.org/violence-exploitation-and-abuse-and-discrimination-migration-affecting-women-and-children-asean/>>.
- KHERA, K. (2019). *Dissent on Aadhaar: big data meets big brother*. Hyderabad: Orient Black Swan.
- INSTITUTE ON STATELESSNESS AND INCLUSION (2017). *The World's Stateless Children*. Oisterwijk: WLP.
- LAMBERT, H. (2015). Comparative perspectives on arbitrary deprivation of nationality and refugee status. *International and Comparative Law Quarterly*, 64, 1-37. Doi:10.1017/S0020589314000475.
- LOHLÉ-TART, L., FRANÇOIS, M. (1999). *État civil et Recensements en Afrique Francophone*, Paris : CEPED.

- MARTELLI, E., CASTIGLIONI, M., DALLA-ZUANNA, G., ET AL. (2019). Controlled impact evaluation of a birth registration intervention, Burkina Faso. *Bull World Health Organ.* 97:259-269 doi: <<http://dx.doi.org/10.2471/BLT.18.221705>>.
- MORETTI, S. (2017). Protection in the context of mixed migratory movements by sea: the case of the Bay of Bengal and Andaman Sea Crisis. *The International Journal of Human Rights*, <<https://doi.org/10.1080/13642987.2017.1359549>>.
- MUGLIA, A. (2016). I bambini del Burkina che vogliono avere un nome. *Corriere della Sera*, 5 maggio 2016.
- POPCEN (2015). Philippine Statistics Authority. Census of Population and Housing Report. <<http://psa.gov.ph/content/census-of-population-and-housing-report>>.
- SETEL P, MACFARLANE SB, SZRETER S, ET AL. (2007). A scandal of invisibility: making everyone count by counting everyone. *Lancet* 2007; published online Oct 29. [DOI:10.1016/S0140-6736(07)61307-5].
- THOMAS, R. (2006). Biometrics, International Migrants and Human Rights. *European Journal of Migration and Law.* 7(4):377-411 [DOI: 10.1163/157181605776293255].
- UNPD (2017). Journey to extremism in Africa: Drivers, Incentives and the Tipping Point for Recruitment <www.journey-to-extremism.undp.org>.
- UNICEF (2019). Birth Registration for Every Child by 2030: Are we on track? New York, USA. <https://www.unicef.it/Allegati/Birth_Registration_UNICEF_Report_2019.pdf>.
- UNSD (2020). Technical Report: Measuring Sustainable Development Goals Indicators Through Population and Housing Censuses and Civil Registration and Vital Statistics Data (Version of 12 October 2020).
- VANDERKLIPPE, N. (2015). The ghost children: In the wake of China's one-child policy, a generation is lost. *The Globe and Mail* del 13/03/2015. <<https://www.theglobeandmail.com/news/world/the-ghost-children-in-the-wake-of-chinas-one-child-policy-a-generation-is-lost/article23454402/>>.

Il diritto di disporre di un Sistema integrato di servizi educativi di qualità e la richiesta di installare videocamere negli asili nido

di Giovanni Moretti¹

1. Bambini soggetti di diritti e Sistema integrato di servizi educativi di qualità

Il percorso che ha condotto molte nazioni a considerare i bambini soggetti titolari di diritti è stato lungo e difficoltoso. Come sappiamo ci sono Stati democratici che a tutt'oggi non hanno ratificato la Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza approvata dalle Nazioni Unite il 20 novembre 1989. Tra questi Paesi ne troviamo alcuni che si propongono come modelli e simboli globali che operano in difesa delle libertà dei cittadini, gli Stati Uniti ne sono la testimonianza più emblematica. Questo esempio paradigmatico suggerisce l'opportunità di assumere la decisione di riconoscere i bambini come soggetti di diritti come elemento determinato e rilevante di un processo che è sì positivo e progressivo, ma che è ancora in corso di attuazione. Possiamo osservare che il traguardo di tale processo di riconoscimento dei diritti non solo deve essere ancora raggiunto da numerosi Paesi, ma che tale obiettivo non può dirsi essere stato conseguito definitivamente, poiché nel tempo e nello spazio cambiano i contesti e le condizioni di riconoscimento, di esercizio e di esigibilità dei diritti. Accade dunque che alcuni diritti tradizionalmente riconosciuti possano essere rimessi in discussione o possano incontrare difficoltà impreviste, tali da impedirne nei fatti l'esercizio. Questo avviene, ad esempio, nei casi numerosi in cui i minori provenienti da altri Paesi dovrebbero poter mantenere la propria cultura, parlare la propria lingua e professare la propria religione, ma che invece sono separati dalle loro famiglie di origine, oppure incontrano una serie infinita di ostacoli che impediscono la loro integrazione e inclusione.

È dunque fondamentale presidiare il rispetto e l'effettiva esigibilità dei diritti, soprattutto da parte dei bambini e degli adolescenti. In particolare è ne-

¹ Professore ordinario in Didattica e Pedagogia Speciale, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre.

cessario riconoscere i nuovi diritti emergenti ed elaborare i «diritti rinnovati» (Rodotà, 2012), molti dei quali sono legati ai processi di globalizzazione, alle caratteristiche della società dell'informazione e della comunicazione e alla pervasività delle tecnologie digitali e informatiche. Rientrano in questo ambito il diritto dell'individuo alla privacy, il diritto alla identità digitale rispettosa della persona, il diritto all'oblio, il diritto di essere informato circa la protezione e l'utilizzo dei dati che riguardano il singolo minore (Rodotà, 1997;1999; 2005a; 2012). Si tratta di temi assai delicati, connessi alle nostre libertà di cittadini digitali, che suggeriscono di evitare di delegare alla neutralità della tecnica la gestione della vita privata e pubblica e che sono al centro dell'attenzione sia dalle Autorità europee di protezione dei dati, sia dal Garante per la protezione dei dati personali in Italia (Soro, 2016; 2019).

In questo contributo si intende focalizzare l'attenzione sulla prima infanzia e nello specifico sul Sistema integrato di servizi rivolto ai bambini in età pre-scolare. In Italia la riflessione su tale ambito di discorso è stata sollecitata dall'approvazione del Decreto Legislativo n. 65 del 13 aprile 2017, che ha istituito il Sistema integrato dei servizi di educazione e istruzione per bambini da zero a sei anni.

Il D.Lgs. n. 65, all' art.1, intitolato "principi e finalità" stabilisce che «Alle bambine e ai bambini, dalla nascita fino ai sei anni, per sviluppare potenzialità di relazione, autonomia, creatività, apprendimento, in un adeguato contesto affettivo, ludico e cognitivo, sono garantite pari opportunità di educazione e di istruzione, di cura, di relazione e di gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche etniche e culturali». Il Decreto Legislativo n. 65 si propone di colmare il notevole divario che il nostro Paese ha accumulato negli anni riguardo al numero dei servizi 0-6 presenti sul territorio nazionale, alla loro accessibilità e soprattutto alla loro qualità. L'offerta dei servizi da zero a sei anni è limitata e inferiore rispetto alla media europea, è distribuita in modo ineguale sul territorio nazionale, dove si registra una carenza maggiore nelle regioni del Sud e nelle Isole. I servizi privati, ma talvolta anche i servizi pubblici, si rivelano poco accessibili in relazione ai costi di frequenza, che appaiono assai impegnativi da sostenere, soprattutto da parte delle famiglie monoparentali e dei nuclei più fragili. La qualità dei servizi, eccetto alcuni casi particolari concentrati in poche aree del Paese, è assai carente, e spesso è ispirata a principi di custodia, assistenza e intrattenimento. I servizi sono di massima progettati e realizzati in funzione della necessità di supplire alla indisponibilità dei genitori, che per motivi lavorativi o per altre ragioni non possono dedicare

tempo alla cura dei figli. Coerentemente con questa impostazione tradizionale anche la formazione iniziale e in servizio del personale, soprattutto degli educatori impegnati nei servizi 0-3, per lungo tempo è stata carente o del tutto assente. La formazione è stata lasciata alla buona volontà dei singoli gestori e dei lavoratori, e non è stata destinataria di specifiche e sistematiche politiche di supporto o incentivo nella prospettiva dello sviluppo professionale continuo.

Queste considerazioni confermano l'idea che i Servizi per la prima infanzia, in grande parte, non sono stati pensati "nel primario interesse del bambino", con l'obiettivo principale di rimuovere gli ostacoli che possono impedirne lo sviluppo delle potenzialità di relazione, autonomia, creatività e apprendimento, ma sono stati disegnati essenzialmente come risposta da offrire alle famiglie che hanno esigenze lavorative. Benché tale ultimo aspetto non sia da sottovalutare, va tuttavia subordinato al primario interesse del bambino, che è quello della cura, dell'educazione e dell'istruzione. La garanzia di poter disporre a partire da un criterio di accesso universalistico e generalizzato, di questa risorsa-opportunità, non può trovare nella famiglia l'esclusivo soggetto protagonista, ma dovrebbe identificare la Società e lo Stato come soggetti attivi, che si adoperano per determinare le precondizioni utili a consentire la progettazione e la realizzazione sull'intero territorio nazionale di un Sistema integrato di servizi per la prima infanzia che sia di qualità.

La maggiore novità introdotta dal D.Lgs. n. 65, infatti, è quella di far propri i principi chiave indicati nel quadro europeo per la qualità dei Servizi educativi e di cura per l'infanzia (Lazzari, 2014). Tale quadro attribuisce ai servizi la capacità di contrastare la povertà educativa e di favorire l'inclusione sociale, solo a condizione che i servizi stessi siano di alta qualità. Si tratta di una qualità ben definita, delineata in riferimento a dieci principi chiave, che gli Stati europei devono impegnarsi a contestualizzare ed applicare tenendo conto delle caratteristiche delle proprie popolazioni. Il *Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (ECEC), si articola nei seguenti dieci principi chiave: 1) Disponibilità di servizi a costi accessibili per tutte le famiglie e i loro bambini; 2) Servizi che incoraggino la partecipazione, rafforzino l'inclusione sociale e accolgano la diversità; 3) Personale qualificato la cui formazione iniziale e in servizio consenta loro di adempiere al ruolo professionale richiesto; 4) Condizioni di lavoro supportanti – inclusa una leadership educativa all'interno del servizio – che creano occasioni per lo sviluppo professionale del personale attraverso l'osservazione, la riflessione, la progettualità, la collegialità e la collaborazione con i genitori. Mentre i primi quattro principi riguardano l'accesso

ai servizi educativi e di cura per l'infanzia il quinto e il sesto prendono a riferimento il curriculum e sono così formulati: 5) Un curriculum fondato su obiettivi, valori e approcci pedagogici, che consenta ai bambini di sviluppare appieno le loro potenzialità in modo globale; 6) Un curriculum che richieda agli operatori di collaborare con i bambini, con i colleghi, coi genitori e di riflettere sulle pratiche agite. Un ruolo importante è assegnato dai criteri 7 e 8 al monitoraggio e alla valutazione dei servizi: 7) I processi di monitoraggio e di valutazione producono informazioni a livello locale, regionale e/o nazionale che sono rilevanti per sostenere la qualificazione continua delle politiche e delle pratiche educative; 8) Procedure di monitoraggio e valutazione che siano riconducibili al primario interesse del bambino. Gli ultimi due criteri chiave (n. 9 e n. 10) fanno riferimento alle condizioni di governance che rendono realizzabili i principi indicati nel loro complesso: 9) Tutti coloro che, a vario titolo, prendono parte al sistema di servizi per l'educazione e la cura dell'infanzia hanno una visione chiara e condivisa del loro ruolo e delle loro responsabilità, e sono consapevoli del fatto che sono chiamati a collaborare con organizzazioni partner; 10) I provvedimenti che normano, regolamentano e/o finanziano il settore sostengono una progressiva generalizzazione dell'offerta dei servizi per l'infanzia a sovvenzionamento o a finanziamento pubblico, e i progressi compiuti verso tale traguardo sono regolarmente riportati a tutti i soggetti interessati.

Il diritto delle bambine e dei bambini di disporre di un Sistema integrato di servizi di qualità, coerentemente con quanto stabilito dal D.Lgs. 65/2017, richiede un impegno sinergico da parte dello Stato, delle Regioni, degli Enti Locali e dei gestori privati nel miglioramento dell'offerta educativa e nel perseguimento della qualità. Implica anche l'azione responsabile delle Università, alle quali è richiesto di istituire Corsi di laurea triennali dedicati o specifici indirizzi di specializzazione, volti alla formazione dei futuri educatori dei nidi e più in generale dei Servizi integrati 0-6. Questi compiti possono essere svolti in modo adeguato prestando attenzione sia al reperimento delle risorse economiche, sia alla corretta comunicazione della mission dei servizi nella prospettiva di una diffusa educazione alla genitorialità. Tale lavoro va svolto in modo sistematico poiché la qualità di cui si parla non si concilia con eventuali richieste di deleghe e di interventi sostitutivi della famiglia, ma necessita di forme flessibili di governance collaborativa a livello di istituzioni e di relazioni di fiducia e della disponibilità alla co-progettazione e condivisione da parte delle famiglie.

Il quadro di riferimento sin qui tracciato, per molti aspetti innovativo e sfi-

dante, incontra non pochi ostacoli. Alcuni elementi di difficoltà relativi alla costruzione unitaria del ciclo educativo da zero a sei anni erano prevedibili, e in ogni caso possono arricchire il dibattito sul piano culturale e della consapevolezza di tutti gli attori coinvolti circa la profondità dei cambiamenti in corso. Tuttavia c'è in Italia un elemento di ostacolo, la richiesta di installare nei nidi videocamere o sistemi di videoripresa, che rischia di incrinare il sentimento di fiducia tra Stato e educatori, tra famiglie e educatori, presupposto indispensabile per consentire agli adulti di operare nei servizi prescolastici in modo autentico, responsabile e consapevole. La richiesta di installare nei nidi sistemi di videoripresa al fine di prevenire maltrattamenti e garantire la sicurezza dei bambini è nata in risposta a una serie di episodi negativi accaduti in asili nido di varie parti d'Italia, gestiti da soggetti sia pubblici sia privati, ed è oggi sollecitata da più parti oltre che accolta favorevolmente da alcune Regioni (ad esempio la Lombardia). Con il presente contributo si intende concorrere ad un primo esame critico della questione, mediante l'analisi di alcune fonti giuridiche e attraverso alcune riflessioni che tengono conto della presa di posizione di una importante Società scientifica di ambito educativo e degli esiti della conduzione di focus group (Corrao, 2000; Farnsworth & Boon, 2010) che ha visto la partecipazione di studenti iscritti ai nuovi Corsi di Laurea per Educatori di nido e dottorandi o assegnisti di ricerca sensibili alla tematica dello sviluppo del Sistema integrato dei servizi 0-6 anni.

2. Analisi della documentazione giuridica

In merito alla questione relativa all'installazione di videocamere negli asili nido non possiamo parlare di dottrina consolidata, la problematica infatti è ancora oggetto di definizione e chiarificazione in molti dei suoi aspetti. Tuttavia è possibile individuare «documentazione giuridica» disponibile sul tema, la cui analisi, ai nostri fini, ci può aiutare a ricomporre alcune delle riflessioni sin qui emerse in ambito giuridico. In particolare sono stati individuati quattro documenti, predisposti nel periodo 2009-2013, che permettono di ricostruire alcuni aspetti problematici oggi al centro della discussione. I documenti sono riferiti sia al contesto europeo sia a quello nazionale, e testimoniano che il tipo di problematica presa in esame rientra tra quelle che richiedono una regolamentazione globale, coordinata e condivisa. Ciò non dovrebbe meravigliare perché si tratta di una questione che concorre a definire nel concreto la citta-

dinanza, il riconoscimento e il rispetto della identità, della privacy e della libertà della persona.

Qui di seguito si prendono in esame i singoli documenti selezionati.

a) Il *Parere n. 2/2009 del WP29 (Gruppo europeo dei garanti privacy) sul tema «protezione dei dati personali dei minori (Linee-guida generali e casi specifici riferiti al contesto scolastico)»*. Nel paragrafo 2 intitolato “Vita scolastica” si individuano due settori della vita quotidiana delle scuole più esposti a sistemi di protezione dei dati personali, che utilizzano spesso strumenti di controllo della popolazione ospitata e che per le loro specifiche caratteristiche, possono rivelarsi “sproporzionati” allo scopo prefissato e risultare particolarmente intrusivi. Questi sono i casi in cui si raccolgono dati biometrici (ad esempio: impronte digitali, iride, contorno della mano), per controllare l’accesso alle scuole e alle mense scolastiche o si utilizzano sistemi CCTV (*Closed Circuit Television*) e sistemi RFID (*Radio Frequency Identification*). La nostra riflessione si concentra sulla seconda tipologia di casi, ovvero l’installazione nelle scuole, ai fini di prevenzione e sicurezza, di sistemi di videoripresa. Il Documento approfondisce tale casistica nella sezione intitolata “*Televisione e circuito chiuso (CCTV)*”, ed evidenzia che tale soluzione non può essere generalizzata e non può essere decisa senza tenere conto di un quadro di regole di riferimento perché «i sistemi CCTV possono incidere sulle libertà personali, la loro installazione nelle scuole richiede particolari precauzioni. In altri termini, andrebbero autorizzati se necessari e se l’obiettivo non può essere raggiunto con altri mezzi disponibili meno intrusivi» (p. 16). Molto opportunamente il documento invita a considerare con attenzione la tipologia degli spazi oggetto del controllo e a tenere anche conto del periodo temporale durante il quale la videosorveglianza viene svolta. Questa precisazione implica che mentre in riferimento ad alcuni spazi comuni e pubblici, per motivi di sicurezza, la decisione di installare sistemi di videosorveglianza può essere giustificata, per altri spazi invece potrebbe non essere altrettanto motivata. La decisione di controllare gli spazi in cui circolano più persone, anche non appartenenti alla popolazione scolastica, dove si svolge l’accesso e l’uscita dalla struttura educativa, può ritenersi una decisione adeguata alla finalità, così come la scelta di utilizzare i sistemi di videosorveglianza al di fuori dell’orario scolastico. Tali scelte, si afferma nel documento, sono pertinenti, perché non sono intrusive «D’altro canto, nella maggior parte degli altri spazi scolastici il diritto al rispetto della vita privata degli alunni (e degli insegnanti e del restante personale scolastico) e la libertà fondamentale di in-

segnamento si oppongono all'esigenza di una sorveglianza permanente con sistemi CCTV» (p.16).

L'introduzione di sistemi di videosorveglianza in altri spazi, come le sezioni o le aule, invece, può essere sproporzionata rispetto allo scopo, e può apparire eccessivamente intrusiva e in grado di interferire sia con la libertà di apprendimento e di parola degli studenti, sia con la libertà di insegnamento dei docenti. Ancora di più la sorveglianza può interferire con il diritto al rispetto della vita privata quando si ci si riferisce a spazi ricreativi, palestre, spogliatoi e servizi igienici.

Un passaggio assai interessante del documento richiama il diritto allo sviluppo della personalità di tutti i minori. Al riguardo si argomenta che «Queste osservazioni si basano inoltre sul diritto allo sviluppo della personalità, di cui godono tutti i minori. In effetti i minori vanno sviluppando una concezione della loro libertà che può essere distorta se fin da piccoli considerano una cosa normale essere sorvegliati da sistemi CCTV, tanto più se per sorvegliare a distanza i minori durante l'orario scolastico vengono usate webcam o apparecchi simili» (p. 16). L'analisi di questo primo documento suggerisce alcune domande che ci si dovrebbe porre per comprendere di volta in volta le questioni da affrontare, così formulabili: l'introduzione dei sistemi di videosorveglianza risulta giustificata? È pertinente? I minori e i rappresentanti degli stessi sono stati adeguatamente informati del trattamento dei dati e delle finalità della sorveglianza?

b) *L'Interrogazione del Parlamento europeo sul tema «Utilizzazione di sistemi di videosorveglianza negli asili nido»*. Nella interrogazione scritta del 22/12/2009 si rammenta che il Garante italiano per la privacy ha adottato delle disposizioni generali che si basano sul principio di necessità in tema di videosorveglianza e si cita un fatto accaduto presso un asilo nido di Pistoia, e si rivolgono due domande alla Commissione: «- Ritiene la Commissione di rivedere l'importanza di tutelare la privacy di persone che esercitano alcune delicate professioni – quale è ad esempio quella della maestra – nel caso in cui questa possa essere posta in secondo ordine rispetto al diritto di bambini e fanciulli di vivere in un ambiente educativo sereno? – Ritiene la Commissione che l'installazione di telecamere all'interno di asili nido, asili e scuole possa contribuire alla sicurezza degli educandi, ma anche essere strumento di deterrenza per atti di vandalismo alle strutture scolastiche e di diminuzione degli episodi di bullismo fra studenti?» (Motti, P-6536/09). Nella risposta data al-

l'interrogazione da Jacques Barrot a nome della Commissione (Barrot, P-6536/2009, del 04/02/2010) si precisa che la videosorveglianza rientra nel campo di applicazione della Direttiva 95/46/CE del parlamento europeo e del Consiglio, del 24 ottobre 1995, relativa alla tutela delle persone fisiche con riguardo al trattamento dei dati personali, nonché alla libera circolazione di tali dati (GU L 281 del 23/11/1995), che all'articolo 6 indica che i principi della protezione dei dati, in particolare i principi di legittimità, necessità e proporzionalità si applicano a qualsiasi trattamento di dati effettuato mediante sistemi di videosorveglianza nei luoghi di lavoro. Nello specifico della interrogazione oltre a ricordare la necessità di avere il consenso dell'interessato e di informare i rappresentanti dei lavoratori, si risponde che «L'installazione di sistemi di videosorveglianza per la protezione e la sicurezza di bambini e studenti nei centri per l'infanzia, negli asili nido e nelle scuole può essere un interesse legittimo, purché siano rispettati i principi della protezione dei dati, come i principi di necessità e proporzionalità, stabiliti a livello nazionale ed europeo e fermo restando il monitoraggio delle competenti autorità di controllo nazionali della protezione dei dati. Poiché la videosorveglianza può interferire con il diritto alla privacy e con gli interessi legittimi degli insegnanti e degli operatori scolastici, in queste circostanze occorrerebbe agire in maniera equilibrata, proporzionata e razionale per assicurare il rispetto dei diritti e degli interessi legittimi in gioco (per esempio, l'autonomia dell'insegnamento, la libertà di apprendimento e di espressione, l'uso delle telecamere negli spazi ricreativi, nelle palestre e negli spogliatoi, ecc.)». In altre parole e in modo ancora più stringente si risponde che «La Commissione non ritiene che la protezione della privacy di coloro che esercitano «professioni-chiave» debba essere relegata in secondo ordine rispetto al diritto dei minori a vivere in un contesto educativo sicuro e sereno. Situazioni di questo tipo dovrebbero essere affrontate in modo equilibrato, proporzionato e razionale».

c) *Provvedimento del Garante privacy italiano n. 230/2013 su «Sistema di videosorveglianza tramite webcam in grado di consentire ai genitori il controllo a distanza dei propri figli minori durante il periodo di permanenza in asilo nido».* Il Garante è venuto a conoscenza a mezzo stampa del fatto che presso un asilo nido di Ravenna sia stato installato un sistema di videosorveglianza dotato di webcam, in grado di consentire ai genitori di controllare i propri figli minori durante il periodo di permanenza al nido «quando questi sono affidati alle maestre» (L'occhio del Grande Fratello arriva dentro l'asilo nido), La Stampa,

28 settembre 2011). L'Autorità nel suo provvedimento riprende i documenti europei, analizzati nei punti a) e b) del presente contributo, e afferma che «l'installazione della webcam all'interno dell'area didattica riservata ai minori non solo non può considerarsi necessaria, ma neanche proporzionata. In ogni caso, anche qualora l'installazione della webcam interna si fosse potuta ritenere effettivamente giustificata e proporzionata, si deve sottolineare che la finalità di tutela della sicurezza dei minori non avrebbe comunque richiesto la necessaria implementazione, in favore di terzi (nel caso di specie, i genitori dei minori iscritti), di forme di collegamento via web con il sistema, posto che siffatta opportunità, per stessa ammissione della società, non è finalizzata alla tutela della sicurezza dei minori (peraltro, già assicurata dalla presenza delle telecamere menzionate nel citato accordo sindacale), quanto a placare eventuali ansie o a soddisfare semplici curiosità dei genitori» (p. 3).

d) *La documentazione per l'esame di Progetti di legge sulle "Norme in materia di videosorveglianza negli asili nido e nelle scuole dell'infanzia nonché presso le strutture socio-assistenziali per anziani, disabili e minori in situazione di disagio" (Videosorveglianza negli asili nido A.C. 1037, A.C. 2705» del 04/05/2016).* Nella documentazione della Camera dei deputati per l'esame dei due progetti di legge, in merito agli asili nido, si riprendono le indicazioni presenti nei documenti europei e le posizioni espresse in merito dal Garante privacy italiano e si afferma che il Garante «ha ritenuto illegittimo il trattamento dati tramite videosorveglianza nell'asilo nido in quanto motivato con la tutela della sicurezza delle persone e del patrimonio aziendale, senza che oggettivi pericoli per tale sicurezza fossero stati esposti, nonché con la necessità di soddisfare le «esigenze rappresentate dai genitori». Il Garante ha quindi concluso che nel caso di specie l'installazione della webcam all'interno dell'area didattica riservata ai minori non solo non poteva considerarsi necessaria, ma neanche proporzionata. In ogni caso, anche qualora l'installazione della webcam interna si fosse potuta ritenere effettivamente giustificata e proporzionata, il Garante ha escluso le forme di collegamento via web con il sistema, in quanto sprovviste di garanzie sufficienti per la tutela degli interessati» (p.3). La documentazione, inoltre, sul tema della videosorveglianza negli asili nido, rammenta il provvedimento dell'8 maggio 2013 con il quale il Garante ha affermato l'illiceità di un sistema di videosorveglianza tramite webcam in grado di consentire ai genitori il controllo a distanza dei propri figli minori durante il periodo di permanenza in asilo. Il Garante ha affermato la preminenza dell'interesse generale del minore quale cri-

terio informatore delle scelte che lo riguardano anche sotto il profilo della tutela dei dati personali ed ha ammesso l'impiego di tali sistemi nei soli casi in cui l'installazione risulti effettivamente necessaria e proporzionata.

L'analisi della «documentazione giuridica» disponibile evidenzia un quadro di riferimento che non consente l'introduzione generalizzata delle videocamere nei nidi, ma indica principi a cui attenersi nella prospettiva di tutelare la persona soprattutto se nella fattispecie è un minore.

3. Introdurre videocamere nei contesti educativi: il punto di vista di una Società scientifica

In ambito internazionale la quantità dei contributi di ricerca riguardanti l'introduzione di videocamere o webcam nei contesti educativi e nei servizi per la prima infanzia è limitata. In massima parte i contributi riflettono sulla necessità di garantire la sicurezza degli alunni e di prevenire potenziali atti di trasgressione e violenza, interni e soprattutto esterni (Tourangeau, Nord, Le, Sorongon, Najarian & Hausken, 2009; Cook, Gottfredson & Na, 2010; Reingle Gonzalez, Jetelina & Jennings, 2016). Un episodio spartiacque su tale argomento è stato il caso Columbine (Colorado, Stati Uniti), a partire dal quale molte istituzioni scolastiche e anche Servizi per bambini in età prescolare, hanno iniziato ad applicare con maggiore rigore una serie di misure di sicurezza già in uso, oppure hanno adottato nuove pratiche (ad esempio: Addington, 2009). Le soluzioni più diffuse indicate sono: l'utilizzo di guardie di sicurezza e di metal detector, l'abitudine di tenere le porte esterne chiuse a chiave durante il giorno, il controllo dei visitatori mediante apposita registrazione, l'introduzione di limiti di accesso ai servizi igienici, l'individuazione di insegnanti incaricati di sorvegliare i corridoi e la richiesta di pass per lasciare la classe e utilizzare i corridoi e, più recentemente, l'introduzione di videocamere o webcam. Nel complesso, attraverso le varie misure assunte, si è cercato di aumentare la capacità «di monitorare i potenziali trasgressori all'interno e all'esterno la scuola – e di garantire la visibilità di questo monitoraggio – come approccio alla prevenzione della violenza adottato in molte scuole» (Curran, Fisher & Viano, 2020: 8). Tra le misure individuate fa molto discutere l'introduzione di videocamere o webcam, contrastata da associazioni sindacali, associazioni professionali degli insegnanti e da gran parte degli educatori e degli insegnanti. Tale soluzione, spesso sollecitata da parte della opinione pubblica, trova terreno

fertile nella diffusione di sistemi di sorveglianza basati su telecamere in differenti aree di lavoro. Si tratta di sistemi di videosorveglianza che progressivamente si avvalgono sempre più di dispositivi avanzati, disegnati a partire da un modello distribuito di approccio alla sorveglianza, in grado di adattarsi dinamicamente alle condizioni mutevoli dei sistemi “osservati” che possono essere applicati anche ad eventi complessi che prevedono i cambi di telecamera e il superamento degli ostacoli (Li & Fulp, 2018).

In Italia il problema di prevenire potenziali atti di trasgressione e violenza mediante l'introduzione di videocamere o webcam nei contesti educativi, ad oggi, non è al centro della attenzione della ricerca educativa, ma inizia ad essere preso in considerazione dalle Società scientifiche di ambito educativo. Quest'ultime sono solite intervenire nel dibattito pubblico con la volontà di arricchire la discussione, ampliando i possibili punti di vista sulle varie questioni di ambito educativo prese in esame e soprattutto contribuendo ad affrontarle assumendo un atteggiamento scientifico e problematico, basato sugli esiti più rilevanti della ricerca.

In riferimento al diritto di disporre di un sistema integrato di Servizi 0-6 di qualità, e in considerazione della richiesta di installare videocamere negli asili nido, in Italia, le Società scientifiche hanno manifestato scarsa reattività e un certo ritardo nel prendere una posizione pubblica, chiara e condivisa. Si tratta di una situazione non positiva, che alla tradizionale fatica di farsi sentire e di accedere ai mezzi di comunicazione, fa registrare anche una postura incerta, che ha indugiato a argomentare pubblicamente con forza la propria posizione. In questa sede non ci interessa di esplorare i motivi che sono alla base di questo ingiustificato ritardo, ma possiamo affermare che abbiamo a che fare con una molteplicità di motivi, e possiamo anche aggiungere che la scarsa reattività è connessa al ritardo complessivo che nel nostro Paese connota il processo di costruzione di un Sistema integrato di Servizi educativi e di istruzione per bambini e bambine da zero ai sei anni.

Chi scrive è membro del direttivo della Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD) e in questo ruolo ha partecipato alla stesura di un Documento che la SIRD ha inviato nel 2019 al Ministro della Pubblica Istruzione. Il documento, come spesso accade, ha avuto una discreta diffusione all'interno e tra le Società scientifiche, tra le Associazioni professionali degli insegnanti, specie il Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti (CIDI) e il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE), ma ha registrato una limitata diffusione in contesti più ampi e soprattutto non risultano ad oggi commenti o interventi ad esso

relativi da parte del MIUR. Tale documento, dal titolo inequivoco “*Non telecamere ma educatori preparati*”, merita invece la massima attenzione, da parte dei politici, ma anche da parte degli educatori, delle famiglie e degli amministratori locali. Ci sono numerose ragioni per supporre che abbiamo a che fare con un argomento importante, destinato a riproporsi in modo insistente e ad interpellarci con una certa urgenza, in quanto esso coinvolge in pieno aspetti rilevanti della vita quotidiana di numerosi bambini e bambine e delle loro famiglie. Il Direttivo SIRD mediante la Lettera aperta inviata il 26 luglio 2019 al Ministro dell’Istruzione dell’Università e della Ricerca (Ministro pro-tempore, prof. Marco Bussetti), si è dichiarata:

- a favore d’interventi che possano attuare “il Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni”, predisponendo le previste linee pedagogiche per i servizi educativi e avviando un sistema di reclutamento rigoroso degli educatori nella prima infanzia;
- a favore dell’individuazione di criteri di monitoraggio e di valutazione della qualità dell’offerta educativa e didattica del Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni;
- a favore di scelte politiche e di investimenti che possano supportare la formazione iniziale e in servizio di educatori di nido (attraverso le lauree L-19 specificamente orientate a curricoli per l’infanzia) e insegnanti di scuola dell’infanzia (attraverso i corsi di laurea magistrale quinquennali in Scienze della Formazione Primaria);
- a favore di scelte politiche e di investimenti che introducano ed estendano l’inserimento di figure esperte con compiti di coordinamento e supervisione educativa e didattica;
- contro la decisione di installare all’interno degli asili nido e delle scuole dell’infanzia videocamere con finalità di controllo a distanza, provvedimento che si configurerebbe come lesivo della privacy dei bambini e delle bambine e squalificante la professionalità degli educatori dei nidi e delle insegnanti di scuola dell’infanzia.»

La posizione della SIRD non si è voluta limitare alla critica o alla denuncia, ma si è focalizzata su alcuni elementi utili per qualificare il sistema (sistema di reclutamento, monitoraggio e valutazione dei servizi, attenzione alla formazione iniziale e in servizio, introduzione di esperti con funzioni di coordinamento e supervisione). La prospettiva indicata dalla SIRD è dunque quella di supportare e migliorare l’operato degli educatori e non invece di seminare sospetto e sfiducia.

4. Introdurre videocamere nei contesti educativi: focus group con studenti ed esperti in formazione

Al fine di approfondire sul piano qualitativo il punto di vista degli studenti si è deciso di effettuare un focus group (Corrao, 2000; Farnsworth & Boon, 2010). Il focus è stato pianificato invitando a partecipare studentesse iscritte al corso di laurea in “Educatore di Nido e dei Servizi per l’infanzia”, che in una sessione di esame dell’a.a. 2019-2020 hanno sostenuto e superato la prova di esame dell’insegnamento “Organizzazione didattica e processi valutativi” ottenendo un esito alto (voto di 30 o 30 e lode). Gli studenti che rispondevano al criterio individuato per la scelta (n. 18 soggetti), sono stati invitati a partecipare al focus group mediante l’invio di una mail. Delle diciotto studentesse invitate quelle che hanno risposto positivamente, comunicando di voler partecipare al focus group, sono risultate due. Le altre, in massima parte, non hanno risposto all’invito e tre hanno riferito di non poter partecipare al focus, perché precedentemente già impegnate nella data indicata. Per questi motivi, per alcuni aspetti inattesi, si è deciso di allargare la partecipazione al focus ad ulteriori soggetti, due dottorande e un’assegnista di ricerca, che per le loro caratteristiche potevano essere considerate anch’esse «interlocutori privilegiati», portatori di un punto di vista esperto, poiché ciascuna di esse, per motivi di studio o di ricerca, era già sensibilizzata ai temi della costruzione dei Servizi integrati per bambini e bambine da zero ai sei anni e già a conoscenza del documento elaborato dalla SIRD sul problema dell’introdurre o meno le telecamere negli asili nido.

Il focus group, è stato condotto da chi scrive il giorno 26 febbraio 2020 e ha visto la partecipazione di 5 persone, di genere femminile, con una media di età di 26 anni. Il focus è durato due ore, mezz’ora in più rispetto a quanto previsto, per l’interesse manifestato nei confronti del tema proposto per la discussione e per la curiosità manifestata dai partecipanti riguardo alla dinamica della discussione arricchita da opinioni e da punti di vista non sempre convergenti. La conduzione del focus, è stata effettuata con uno stile informale e non direttivo, proponendo ai partecipanti di riflettere su questioni relative a quattro differenti ambiti tematici: a) i contenuti del documento SIRD; b) se e come l’eventuale introduzione delle telecamere può influenzare le relazioni tra pari, l’azione degli educatori, le relazioni con i colleghi e le famiglie; c) eventuali implicazioni sull’identità professionale degli educatori; d) problematiche relative alla protezione e conservazione dei dati raccolti. Qui di seguito si riportano

per ciascuna delle aree tematiche trattate alcune riflessioni più significative emerse dal focus:

a) Contenuti del documento SIRD:

«Sono usciti già molti temi. Per quanto riguarda la SIRD bisogna tener conto dei decreti e delle proposte di Legge. Dovrebbe già questa considerazione che fa la SIRD essere oggetto di riflessione. Per quanto riguarda la formazione degli educatori quello che mi viene in mente è che non viene toccato o esplicitato nella proposta della SIRD quella che è la formazione tra pari. Se queste video-registrazioni vengono introdotte ai fini di qualificare l'offerta formativa potrebbero avere un senso. La cosa negativa è come un educatore cambierebbe con un dispositivo del genere» (BN).

«Il bambino può percepire da parte dell'educatore che ci sia un problema di fondo che è quello delle telecamere. È importante salvaguardare la professionalità dell'educatore che sa quello che fa con i bambini in quanto è una persona competente. In un periodo come questo in cui la fiducia dei genitori è minore» (SB).

b) Se e come l'eventuale introduzione delle telecamere può influenzare le relazioni tra pari, l'azione degli educatori, le relazioni con i colleghi e le famiglie:

«Va ad incidere sulla spontaneità delle relazioni. Già mettendo un telefono che registra la persona può sentirsi influenzata. La persona si comporta seguendo delle regole dell'istituto ma comunque è condizionata e non spontanea e il bambino quindi ne risente. Sicuramente nell'uso interno potrebbe anche essere utile per capire se un gruppo di bambini preferisce dormire con o senza l'educatore, per capire determinati meccanismi. Però è più utile coinvolgere più genitori organizzando riunioni all'inizio delle attività per mostrare l'identità che è adottata in generale dal gruppo di lavoro» (SA).

«C'è il rischio del sovraccarico delle interazioni. Mi viene in mente che quando uno si sente osservato cerca di dare il meglio di sé quindi mi immagino queste educatrici che cercano di far vedere il meglio di sé e quindi sforzano la relazione e quindi si perde quel momento di pausa, di riposo» (DA).

«La videoregistrazione e il controllo accelererebbero alcuni processi. Nella logica dell'immediatezza e delle relazioni la videoregistrazione salta una serie di passaggi che richiedono tempo. Tu conosci l'educatore che segue tuo figlio in un modo più rapido e avresti modo di conoscerlo in maniera molto indiretta

e quindi l'esigenza nasce dal desiderio di avere una confidenza con la persona che si prende cura di tuo figlio con dei tempi molti ristretti questo penso sia l'esigenza» (BN).

c) Eventuali implicazioni sull'identità professionale degli educatori:

«Mi fai passare anche la voglia di impegnarmi nel modo in cui io ritengo opportuno» (SB).

«Effettivamente (...) le telecamere secondo me incidono sulla spontaneità delle relazioni. È indispensabile che inizialmente ci sia un confronto diretto tra educatore e genitore. La confidenza, puoi renderti conto se l'educatore è professionale o meno, ma non si può prevedere la qualità che il servizio offre» (SA).

«Io non sono d'accordo con l'utilizzo delle telecamere nel nido in quanto svalutano la fiducia che viene data a noi educatori. Investire sulle telecamere significherebbe applicarne una per ogni ambiente. Ad esempio nel mio asilo lo spogliatoio è all'interno della sezione ma nella maggior parte dei casi è all'esterno» (RD).

«Non sono d'accordo sulle telecamere nei nidi, il coordinamento dovrebbe puntare alla leadership diffusa. I coordinatori dovrebbero prendere parte del coordinamento e vanno trovati degli strumenti di autovalutazione e autoriflessione. Non sempre si riesce a ritagliare dei momenti di confronto e sulle modalità in cui vengono svolte le attività. Un'altra cosa sull'aiuto alla genitorialità secondo me bisogna dare l'occasione di vedere cosa succede dentro un nido ovvero organizzare delle attività tra genitore e nido» (DA).

d) Problematiche relative alla protezione e conservazione dei dati raccolti:

«Ci dovrebbero essere delle regole per farmi riprendere solo in determinati momenti. Il filmato dovrebbe essere rivolto solo al genitore. Non deve passare nelle mani del supervisore» (SA).

«Dal punto di vista legislativo la privacy dovrebbe tutelare una cosa del genere. Come si gestiscono i dati e i video ci sono già delle normative a cui si fa riferimento. Nel caso del nido e nel caso di una sorveglianza ci saranno delle tutele che prendono in considerazione quello che abbiamo detto» (BN).

Nel complesso dal focus group è emerso che l'introduzione dei sistemi di videosorveglianza può avere valenze differenti, i cui effetti possono essere da una parte positivi e dall'altra negativi e ostacolanti il processo di costruzione della qualità dei servizi 0-6. I partecipanti ritengono positivo l'utilizzo delle

videoriprese ad uso interno, circoscritto, nelle sezioni, e in riferimento a specifiche attività già selezionate precedentemente e di cui si è data comunicazione pubblica al personale del nido e nei casi necessari anche ai genitori dei bambini. Tale utilizzo potrebbe essere motivato dalla esigenza di osservare scientificamente le pratiche professionali messe in atto dal gruppo di lavoro, nella prospettiva di riflettere su quanto registrato al fine di sviluppare le proprie competenze relazionali, organizzative e didattiche. Tale opportunità, che andrebbe sollecitata, incoraggiata e praticata diffusamente è considerata una risorsa da valorizzare nell'ambito dei Servizi 0-6. Nel complesso tutti i partecipanti hanno condiviso i contenuti del documento SIRD e manifestato un approccio critico e la loro contrarietà nei confronti della introduzione generalizzata dei sistemi di videosorveglianza, con funzione di controllo, sia per l'influenza negativa sui comportamenti degli educatori e indirettamente su quelli dei bambini, sia per il clima di sfiducia e di sospetto che possono generare. Riguardo alla problematica relativa alla protezione e conservazione dei dati raccolti i partecipanti al focus hanno fatto riferimento alla presenza di regolamentazioni, ma hanno evidenziato scarsa consapevolezza delle implicazioni di ciò che viene definito «processo di datificazione della vita privata e pubblica, di trasformazione di ogni gesto, parola, immagine, in una sequenza di dati che racchiudono, al loro interno, la persona» (Soro, 2019: 33). La raccolta, la conservazione, la gestione, l'utilizzo e la diffusione di tali dati personali non è neutrale e richiede il rispetto della persona e la protezione dal rischio della "biografia ferita" che nell'ecosistema digitale può lasciare tracce ed essere esposta a discriminazioni o può essere lesiva della propria dignità e riservatezza.

5. Alcune considerazioni conclusive

Una riflessione importante che potrebbe sintetizzare quanto argomentato in questo contributo è che per i bambini, il *tempo dei diritti* (Lamarque, Masini, Nava & Solinas Donghi, 1999) non è quello di domani, di quando i bambini diventeranno adulti, ma è il tempo di oggi, riguarda la qualità attuale della loro vita, che significa innanzitutto riconoscimento, accudimento, protezione, cura e educazione. Nel caso della prima infanzia il tempo dei diritti, include il tempo che i bambini dovrebbero poter trascorrere con i pari, favoriti da modalità facilitate e informate di accesso a un Sistema integrato e prossimale di Servizi di qualità, accolti da adulti qualificati e disponibili. Adulti, o meglio

educatori, che hanno anch'essi il diritto di poter condividere il proprio tempo professionale e di vita con i bambini a loro affidati dalle famiglie e dallo Stato, in un clima di fiducia, rispetto e collaborazione reciproca. La cultura del sospetto, se coltivata nei confronti degli educatori dei nidi, da parte dello Stato, delle famiglie, dei gestori dei Servizi e più in generale da parte della opinione pubblica, è una cultura disfunzionale e tossica. Gli atteggiamenti alimentati dal sospetto non contribuiscono a qualificare i servizi, soprattutto se il miglioramento è orientato ad affrontare la sfida della qualità dei Servizi adottando la risposta della installazione generalizzata delle videocamere negli asili nido. Tale eventuale decisione, da quanto argomentato in questo contributo, mediante l'analisi di alcuni documenti giuridici e tenendo conto di prese di posizione di Comunità scientifiche di ambito educativo e delle opinioni espresse da giovani esperti in formazione, potrebbe non riguardare più il «tempo dei diritti», ma il «tempo della sorveglianza» e dell'esercizio di una forma di cittadinanza sottoposta a controllo (Fonio, 2005), in un contesto in cui l'individuo non ha più il controllo delle «informazioni che lo riguardano» (Rodotà, 1999: 201), e dove l'opportunità tecnologica rischia di giustificare l'intrusione nella nostra intimità e più in generale la restrizione della libertà (Rodotà, 2005). Persino quando il rapporto tra privacy, sicurezza e sorveglianza strategica riguarda la sicurezza nazionale, c'è la consapevolezza che le attività di controllo non possono essere svolte in modo generalizzato e indiscriminato, perché sono limitative dei diritti e delle libertà personali. La cosiddetta «sorveglianza strategica» «funzionale non all'accertamento di un reato commesso, ma alla prevenzione di eventuali rischi futuri e all'analisi di fattori di rischio ha, infatti, un raggio di azione temporale, spaziale e soggettivo assai più ampio e meno «puntuale» della sorveglianza mirata e quindi suscettibile di degenerare – se non adeguatamente governato e limitato a obiettivi veramente sensibili – in sorveglianza massiva» (Soro, 2016: 89).

L'uso funzionale delle tecnologie negli spazi urbani e nei servizi di interesse pubblico (anche se a gestione privata) non dovrebbe essere focalizzato sul controllo «per ricostruire la dinamica degli incidenti o degli illeciti», ma dovrebbe essere indirizzato «alla libertà, all'uguaglianza, al superamento delle discriminazioni, alla promozione delle minoranze» (Soro, 2019: 68). L'uso delle tecnologie può favorire sia l'accesso ai servizi da parte delle famiglie, sia la formazione e lo sviluppo professionale degli educatori e degli insegnanti. Nella prospettiva di costruire smart cities intelligenti non si dovrebbe prevedere l'utilizzo delle tecnologie per praticare la sistematica e generalizzata videosorve-

gianza nei nidi d'infanzia. Le smart cities dovrebbero essere intelligenti ma soprattutto sostenibili, attente ai diritti dei bambini, degli educatori e delle famiglie, promuovendo la fiducia, il rispetto e la responsabilizzazione nelle dinamiche delle relazioni. Nella fattispecie degli asili nido è dunque da escludere un uso massivo delle tecnologie a fini di controllo, ma è possibile ed auspicabile un utilizzo mirato, contestualizzato e condiviso, anche di sistemi di videoripresa, finalizzato a riflettere sulle pratiche educative, e sviluppare le competenze professionali degli educatori e degli insegnanti (Molina, Marotta & Bulgarelli, 2013). L'utilizzo di sistemi di videoripresa potrebbe anche essere utile per garantire la sicurezza delle strutture, individuando spazi definiti e orari particolari, in modo che le soluzioni prospettate non siano intrusive o tali da alterare e compromettere le dinamiche delle relazioni che si stabiliscono nei contesti educativi tra bambini, tra adulti e bambini e tra adulti. In sostanza il nostro ragionamento sulla qualità dei servizi concorda con l'approccio fondato sull'umanesimo digitale che ci autorizza ad affermare che «Fin quando, dunque, la tecnica resti al servizio del “mestiere di vivere”, essa potrà dirsi alleata e non antagonista della democrazia» (Soro, 2019: 189).

Riferimenti bibliografici

- ADDINGTON, L.A. (2009). Cops and Cameras: Public School Security as a Policy Response to Columbine. *American Behavioral Scientist*, 52(10), 1426-1446.
- BRAGGS, D. (2004). Webcams in classrooms: How far is too far? *Journal of Law and Education*, 33, 275-282.
- CAMERA DEI DEPUTATI - Servizio Studi, XVII Legislatura. Documentazione per l'esame di Progetti di legge «Videosorveglianza negli asili nido A.C. 1037, A.C. 2705», del 04/05/2016. <<http://documenti.camera.it/leg17/dossier/Pdf/ac0576.pdf>>.
- CORRAO, S. (2000). *Il focus group*. Milano: Franco Angeli.
- COOK, P.J., GOTTFREDSON, D.C., & NA, C. (2010). School crime control and prevention. *Crime and Justice*, 39, 313-440.
- CURRAN, F.C., FISHER, B.W., & VIANO, S.L. (2020). Mass School Shootings and the Short-Run Impacts on Use of School Security Measures and Practices: National Evidence from the Columbine Tragedy. *Journal of School Violence*, 19(1), 6-19.
- FARNSWORTH, J.& BOON, B. (2010). Analysing group dynamics within the focus group. *Qualitative Research*, 10(5) 605–624.
- FONIO, C. (2006). Oltre il Panopticon? Foucault e la videosorveglianza. *Studi di sociologia*, 267-276.
- GARANTE PER LA PROTEZIONE DEI DATI PERSONALI, Provvedimento n. 230/2013 su «Sistema di videosorveglianza tramite webcam in grado di consentire ai genitori il controllo a distanza dei propri figli minori durante il periodo di permanenza in asilo nido». <<https://www.garanteprivacy.it/web/guest/home/docweb/-/docweb-display/docweb/1821257>>.
- GARANTE PER LA PROTEZIONE DEI DATI PERSONALI, Parere n. 2/2009 del Gruppo europeo dei garanti privacy (WP29) «sulla protezione dei dati personali dei minori (Linee-guida generali e casi specifici riferiti al contesto scolastico)». <<https://www.garanteprivacy.it/web/guest/home/docweb/-/docweb-display/docweb/1620315>>.
- LAMARQUE, V., MASINI, B., NAVA E. & SOLINAS DONGHI B. (1999). *Il tempo dei diritti*. Milano: Fabbri Editori.
- LAZZARI, A. (a cura di) (2014). *Un quadro europeo per la qualità dei Servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Bergamo: Zeroseiup.

- MOLINA, P., MAROTTA, M., & BULGARELLI, D. (2013). L'osservazione dalla ricerca alla professione: l'uso dell'observation-projet per la formazione al nido. *Ricerche di psicologia*.
- PARLAMENTO EUROPEO, Interrogazione del 22/12/2009 sul tema «Utilizzazione di sistemi di videosorveglianza negli asili nido». <<https://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=WQ&reference=P-2009-6536&language=IT>>. La risposta del 04/02/2010 all'interrogazione si trova in <<https://www.europarl.europa.eu/sides/getAllAnswers.do?reference=P-2009-6536&language=IT>>.
- REINGLE GONZALEZ, J.M., JETELINA, K.K., & JENNINGS, W.G. (2016). Structural school safety measures, SROs, and school-related delinquent behavior and perceptions of safety: A state-of-the-art review. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 39, 438–454.
- RODOTÀ, S. (1997). *Tecnopolitica. La democrazia e le nuove tecnologie della comunicazione*. Laterza, Roma-Bari.
- RODOTÀ, S. (1999). *Repertorio di fine secolo*. Laterza, Roma-Bari.
- RODOTÀ, S. (2005). Persona, Liberta, Tecnologia-Note per una Discussione. *Diritto & Questioni Pubbliche*, 25-29.
- RODOTÀ, S. (2012). *Il diritto di avere diritti*. Gius. Laterza & Figli Spa.
- SOCIETÀ ITALIANA DI RICERCA DIDATTICA, SIRD (2019). *Non telecamere ma educatori preparati*. <<https://www.facebook.com/SIRDadmin/posts/1347683928719111>>
- SORO, A. (2016). *Liberi e connessi*. Torino: Codice Edizioni.
- SORO, A. (2019). *Democrazia e potere dei dati. Libertà, algoritmi, umanesimo digitale*. Milano: Baldini + Castoldi.
- TALE LI, R., & FULP, E. (2018, August). Using Evolutionary Approaches to Manage Surveillance Cameras in Dynamic Environments. In *2018 17th IEEE International Conference On Trust, Security And Privacy In Computing And Communications/12th IEEE International Conference On Big Data Science And Engineering (TrustCom/BigDataSE)*, 191-196.
- TOURANGEAU, K., NORD, C., LE, T., SORONGON, A.G., NAJARIAN, M., & HAUSKEN, E.G. (2009). Combined user's manual for the ECLS-K eighth-grade and K-8 full sample data files and electronic codebooks (No. NCES 2009-004). Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Il diritto al gioco come diritto alla salute dei bambini con disabilità nella prospettiva del progressivo miglioramento dei processi inclusivi¹

di Amalia Lavinia Rizzo², Lorenza Tiberio³ e Sabrina Fagioli⁴

Non possiamo sognare un paese in cui ci sia giustizia e inclusione se non garantiamo alle persone con disabilità, soprattutto bambini e adolescenti, la possibilità di esercitare pienamente i loro diritti. Quando si vede la disabilità prima di vedere il bambino, non è un danno solo per lui, ma si sottrae alla società tutto ciò che il bambino può offrire. La sua perdita è una perdita per la società; la sua vittoria è una vittoria per la società
*Anthony Lake*⁵

1. Il diritto al gioco dei bambini

Nella *Convention on the Rights of the Child* (ONU, 1989), il gioco è stato riconosciuto quale vero e proprio *birthright* (diritto di nascita) in quanto rappresenta un'esperienza fondamentale per lo sviluppo ottimale di tutti i bambini. L'art. 31, infatti, recita che "Gli Stati parti riconoscono al fanciullo il diritto al riposo e al tempo libero, a dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e a partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica"⁶. La convenzione ONU, dunque, assume il gioco quale diritto inalienabile dei soggetti in età evolutiva, nonché come manifestazione della loro personalità e opportunità per sviluppare il potenziale di ciascuno. In questo quadro, il diritto di praticare giochi sportivi viene messo in risalto nel 1992 con la *Carta ONU*

¹ Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle autrici. In particolare, Rizzo ha redatto i paragrafi nn. 1, 3, 4, 5 e 6; Fagioli i paragrafi nn. 2 e 2.1; Tiberio il paragrafo 2.2.

² Ricercatrice in Didattica e Pedagogia Speciale, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre.

³ Assegnista di Ricerca presso il Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre.

⁴ Ricercatrice in Psicologia Generale, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre.

⁵ Direttore dell'*United Nation Children's Found* (UNICEF).

⁶ Il diritto al gioco, quale attività a carattere educativo, era già stato sancito nel principio settimo della *Dichiarazione dei diritti del fanciullo*, adottata ONU nel 1959.

dei diritti dei ragazzi allo sport che rimarca tanto il diritto di praticare attività motoria (art. 1), quanto il diritto di giocare e di divertirsi (art. 2). Più di recente, nel 2013, il Commento ONU *“The right of the child to rest, leisure, play, recreational activities, cultural life and the arts”* ribadisce ancora una volta l'importanza del gioco come diritto irrinunciabile per ogni bambino.

La valenza educativa del gioco, anche sportivo, è assunta dai documenti internazionali in piena coerenza con la ricerca psico-pedagogica che ne ha riconosciuto e descritto l'importanza per lo sviluppo dei bambini e ne ha descritto i benefici⁷. Da lungo tempo, infatti, il gioco è ritenuto un'attività formativa e creatrice (Rousseau, 1762), una “attività naturale del bambino” (Froebel, 1871: 25) ed espressione spontanea fondamentale della vita infantile (Agazzi & Agazzi, 1936). Nell'ottica pedagogica, quindi, l'impiego dell'attività ludica risulta imprescindibile per porre al centro dell'azione educativa il bambino, la sua curiosità e la sua motivazione ad agire, favorendo massimamente la connessione armonica tra “spirito, cuore, mano” (Pestalozzi, 1948: 4).

Le caratteristiche del gioco, quale complesso di attività “volontarie, intrinsecamente motivate e, normalmente associate al divertimento e al piacere ricreativo” (Garvey, 1990: 4), lo rendono, infatti, una realtà densa che esige presenza e tensione (Fink, 1957) e una risorsa significativa per lo sviluppo della persona.

Superate ormai le teorie secondo le quali era stato ritenuto semplicemente un esercizio preparatorio alla vita adulta (Groos, 1896), il gioco è considerato un'attività fortemente adattiva che caratterizza la vita infantile (Carr, 1925; Smith, 1995) e che conferisce una spinta energetica e propulsiva ai processi di apprendimento⁸ poiché il bambino giocando esercita un'attività mentale che gli consente lo sviluppo del pensiero simbolico, mediante il confronto, l'adattamento e la trasformazione della realtà (Piaget, 1972/1945)⁹. Durante il gioco,

⁷ In una società che tende a privare ciascun essere umano del gioco, è di fondamentale importanza costruire una base culturale e sociale che consenta a tutti di “attingere liberamente alle risorse del *genius ludi* senza limiti di età o finalità eterodirette” (Kaiser, 2002: 102). Molte manifestazioni dell'uomo, infatti, possono essere interpretate attraverso le coordinate del *ludus*: ad esempio, i giochi linguistici (Wittgenstein, 1967).

⁸ In tutte le età, il gioco stesso si configura come pura espressione energetica e trasformativa e va considerato un vero e proprio complemento della vita ed energia creatrice della vita stessa (Huizinga, 1939).

⁹ Nei suoi studi, Piaget definisce tre tipologie di gioco: il gioco di esercizio/senso-motorio tipico della primissima infanzia, il gioco simbolico; il gioco regole. Delalande (2001) riprenderà queste categorie piagetiane trasferendole ai giochi musicali e alle relative condotte: esplorativa, espressiva e organizzativa. Per ulteriori sviluppi della teoria piagetiana del gioco si vedano: Smilanky, 1968; Bergin, 1988; Santrock, 2006.

infatti, ciascun bambino si eleva sempre al di là della soglia del suo comportamento quotidiano poiché, il gioco “crea la zona di sviluppo prossimale” (Vygotskij, 1933: 665), “contiene tutte le tendenze evolutive in forma condensata ed è esso stesso una fonte principale di sviluppo” (Vygotskij, 1987/1966: 150).

La forza del gioco risiede anche nella libertà, nell'autenticità di azione e nella motivazione a giocare¹⁰ che consentono ai bambini di essere creativi e felici mentre sviluppano la loro immaginazione, la destrezza, il pensiero la consapevolezza emotiva e le abilità sociali (Ginsburg, 2007; Erickson, 1985; McElwain & Volling, 2005). Inoltre, il gioco sviluppa le abilità linguistiche, il ragionamento logico e anche le abilità metacognitive (Bodrova, 2008; Van Oers, 2010). Considerato fondamentale per promuovere l'apprendimento dei bambini nel segmento educativo 0-6 (European Commission, 2014, Pramling & Pramling Samuelsson, 2011), “il gioco dovrebbe essere messo al centro di ogni proposta educativa finalizzata a sostenere l'apprendimento dei bambini in età infantile” (Bondioli, Savio, 2018: 174), in quanto il gioco è la *voce stessa del bambino*, “non è semplicemente una condotta attraverso cui il bambino può apprendere e svilupparsi (fisicamente, socialmente, cognitivamente, affettivamente), ma rappresenta il suo modo peculiare di stare al mondo, di rapportarsi alla realtà ed esprime il suo punto di vista su di essa (*ibidem*).

In questa dimensione, il gioco è continua fonte di conoscenza (Volpicelli, 1962) e “non costituisce un'attività speciale, diversa o separata dalle altre, anzi coincide con tutte, ma in quanto esercitate nella particolare maniera che è quella autotelica, avente cioè il suo fine in se stessa (*télos*, “fine”) e anche auto-gratificante: si soddisfa del suo puro essere provocando un piacere funzionale” (Chiappetta Cajola, 2012: 32).

Le diverse tipologie di gioco che i bambini sviluppano dalla nascita ai 4 anni e degli aspetti cognitivi e sociali implicati, sono descritte nella tabella seguente (tab. 1).

¹⁰ Sebbene non ci sia una definizione univoca del gioco, è condiviso che questa esperienza umana è un atto libero che non può essere imposto (Caillois, 1967). Secondo Huizinga (1946: 17), “il gioco comandato non è più gioco”. Per una descrizione puntuale degli aspetti psicologici, comportamentali e ambientali del gioco si veda Rubin, Fein & Vandenberg (1983).

	Sequenza di sviluppo degli aspetti cognitivi	Sequenza di sviluppo degli aspetti sociali
Dalla nascita	Gioco esplorativo <ul style="list-style-type: none"> - Attività riflessa - I movimenti involontari diventano movimenti finalizzati in seguito a reazioni che sono in rapporto diretto con l'azione del bambino (per esempio, muovendo il braccio, il bambino fa suonare un sonaglio) 	Gioco con il caregiver <ul style="list-style-type: none"> - Osservazione attenta - Imitazione di espressioni facciali - Vocalizzazioni - Le azioni diventano maggiormente finalizzate in seguito a reazioni del caregiver strettamente collegate all'età del bambino
5 mesi	Orientamento coordinato <ul style="list-style-type: none"> - Osservazione visiva e coordinazione occhio-mano - Esplorazione di oggetti: il bambino li prende, li sbatte, li porta alla bocca 	Gioco integrato persone-oggetti <ul style="list-style-type: none"> - I giocattoli possono essere oggetto di attenzione condivisa, grazie all'aiuto di un adulto sensibile che adatta l'interazione alle capacità del bambino
9 mesi	Gioco basato su rapporti di causa-effetto <ul style="list-style-type: none"> - Azioni mirate a produrre effetti specifici (come premere pulsanti, tirare corde) 	Mostrare e condividere <ul style="list-style-type: none"> - Alzare o porgere giocattoli per coinvolgere l'adulto nell'interazione
12 mesi	Gioco funzionale <ul style="list-style-type: none"> - Uso di oggetti comuni (per esempio, mettersi un cappello, 'parlare' al telefono) 	
18 mesi	Gioco di finzione <ul style="list-style-type: none"> - Uso di bambole come se fossero capaci di azione (per esempio, imboccare l'orsacchiotto) 	Gioco interattivo condiviso con gli adulti <ul style="list-style-type: none"> - Alternare i turni con un adulto sensibile (per esempio, gioco con la palla) - Imitare azioni degli adulti
2 anni	Sequenze di gioco <ul style="list-style-type: none"> - Rappresentazione di situazioni domestiche abituali Gioco simbolico <ul style="list-style-type: none"> - Uso di oggetti sostitutivi (per esempio, fare finta che una scatola sia un'automobile) 	Gioco parallelo <ul style="list-style-type: none"> - Giocare insieme ad altri bambini
3 anni	Sequenze di gioco basate sull'immaginazione <ul style="list-style-type: none"> - Rappresentazione di attività ed eventi familiari - Gioco di fantasia 	Gioco associativo <ul style="list-style-type: none"> - Condividere materiali, ma seguendo le proprie idee
4 anni	Gioco narrativo <ul style="list-style-type: none"> - Uso di riproduzioni in miniatura di oggetti - Creazione di scenari abituali e fantastici 	Gioco cooperativo <ul style="list-style-type: none"> - Negoziazione con i pari - Consapevolezza delle regole

Tabella 1. Tipologie di gioco dei bambini da 0 a 4 anni (modificato da Sheridan, 1999: 48).

In questo breve excursus, valuteremo in particolare l'importanza del gioco spontaneo e non strutturato dipendente esclusivamente dall'iniziativa del bambino. Come vedremo, il gioco influenza la maturazione neurologica, catalizzando lo sviluppo e promuovendo al massimo l'espressione del potenziale genetico del bambino. Studi scientifici condotti con tecniche di *neuroimaging* hanno mostrato che la privazione dell'opportunità di giocare nei piccoli è associata ad anomalie dello sviluppo corticale. Questo indica che il gioco ha un ruolo fondamentale nel promuovere e guidare lo sviluppo neurologico e che garantire il diritto al gioco significa, in definitiva, garantire anche il diritto alla salute di ogni bambino (ONU, 1989). Il gioco spontaneo offre ai bambini la possibilità di esplorare il mondo e riflette gli interessi che sono rilevanti nella loro vita. Pertanto, tale tipologia di gioco va incoraggiata da genitori, educatori ed insegnanti mediante la creazione dell'ambiente più adatto e considerandolo una via privilegiata per l'apprendimento (European Commission, 2014: 67).

Più in generale, va sempre tenuto presente che il vero gioco può esistere

solo se è un “atto libero” che salvaguarda la scelta libera del giocatore di esprimersi con modalità personali, creative e gratificanti (Huizinga, 1939)¹¹.

2. Il diritto al gioco come diritto alla salute: il ruolo del gioco nel neurosviluppo

Moltissimi psicologi dello sviluppo hanno guardato al gioco come ad un elemento essenziale per un sano sviluppo delle funzioni cognitive, motorie, emozionali e sociali del bambino al punto che il gioco ha trovato largo impiego nella pratica terapeutica rivolta a bambini con disagio emotivo e con disabilità (Gaskill & Perry, 2014; Zigler, Singer, & Bishop-Josef, 2004).

Attraverso il gioco i bambini imparano a comunicare, ad esprimere sentimenti, a modificare e regolare le proprie emozioni e i comportamenti, a sviluppare abilità nel risolvere situazioni problematiche che promuovono il senso di autoefficacia e fiducia nelle proprie competenze. In generale, attraverso il gioco, i bambini sviluppano e potenziano i processi cognitivi ed affettivi che sono alla base del diventare adulti in grado di interagire in maniera efficace all'interno della propria comunità di riferimento. Il gioco rappresenta una grandissima parte di quelle esperienze ripetitive, coerenti, predicibili ed educative che sono necessarie al cervello in via di sviluppo per esprimere al massimo il potenziale genetico di ogni bambino (Bateman & Nacke, 2010; Shore, 2003). Studi condotti sugli effetti della deprivazione del gioco in bambini che non possono giocare perché coinvolti in contesti di guerra o perché esposti a condizioni di grave povertà o ambienti maltrattanti hanno descritto una severa compromissione delle abilità sociali e delle capacità di gestione delle situazioni stressanti. Questi bambini hanno difficoltà a ricordare i nomi dei compagni durante i giochi di ruolo e non sviluppano competenze sociali necessari per distinguere comportamenti aggressivi appropriati da comportamenti aggressivi non appropriati. Bambini che sono stati privati della naturale propensione al gioco possono prediligere, in età adulta, attività violente e antisociali configurando quadri di bullismo o disturbi psichiatrici in cui la compromissione delle abilità socioaffettive rappresenta il sintomo predominante (Brown & Vaughan, 2009; Hughes, 2003). Studi condotti con tecniche di *neuroimaging* in animali privati dell'opportunità di esprimersi in spontanee attività di gioco

¹¹ Si veda a tal proposito la differenza tra attività ludica, ludiforme e ludomatetica (Chiappetta Ca-jola, 2012).

con i pari, che rappresentano un bisogno comune a tutte le specie animali, hanno descritto una generalizzata difficoltà degli animali nella gestione della risposta allo stress: gli animali esibivano comportamenti disfunzionali nel dominio delle competenze sociali, ad esempio non distinguevano gli animali amichevoli da quelli che non lo erano, né erano in grado di operare una distinzione tra le aggressioni appropriate e quelle non appropriate; inoltre, quando esposti a stimoli minacciosi, gli animali privati della possibilità di giocare mostravano risposte di adattamento allo *stressor* amplificate e prolungate rispetto agli animali che avevano avuto la possibilità di praticare il gioco sociale (Hol et al., 1999; Siviy, 2016; Von Frijtag, Schot, Van Den Bos, & Spruijt, 2002). Tale compromissione delle competenze sociali e affettive era accompagnata da una alterata funzionalità della trasmissione dopaminergica nei neuroni della corteccia prefrontale (Baarendse, Counotte, O'Donnell, & Vanderschuren, 2013; Vanderschuren & Trezza, 2014), ossia in aree del cervello che sono responsabili di funzioni cognitive di alto livello quali la presa di decisioni (*decision making*) e la regolazione degli stati affettivi (*emotion regulation*). In particolare, la corteccia prefrontale gioca un ruolo chiave nella gestione dello stress inibendo l'attività dell'amigdala, una struttura del sistema limbico che è implicata nell'elaborazione delle emozioni ed in particolare nella risposta condizionata agli stimoli che evocano paura. L'insieme di questi studi condotti su popolazione umana e animale indicano che il gioco esercita un'influenza decisiva sullo sviluppo neurologico dei bambini procurando le esperienze sensoriali, cognitive, affettive e sociali che permettono la maturazione delle strutture del nostro cervello che sono deputate al controllo e alla gestione delle esperienze sociali. Privare un bambino della possibilità di giocare può significativamente compromettere il suo sviluppo neurologico minando, così, non soltanto il diritto al gioco ma anche il diritto alla salute. Privare un bambino della possibilità di giocare può, in particolar modo, compromettere lo sviluppo delle sue competenze nella gestione dello *stress*. La risposta di adattamento agli stimoli stressanti è una risposta psicofisica dell'organismo in risposta a situazioni avverse o compiti eccessivi per l'individuo (Selye, 1976). Si tratta di una risposta fisiologica messa in atto dall'organismo per ristabilire una condizione di omeostasi interna che è cambiata in seguito all'esposizione ad uno stimolo minaccioso. La risposta di adattamento è costituita da diverse fasi regolative che coinvolgono i sistemi muscolari, emotivi, endocrini, immunologici e psicologici. Generalmente, essa implica una variazione dell'ambiente interno all'individuo, ad esempio generando una risposta emotiva soggettiva per caratterizzare lo sti-

molo stressante (ad esempio, ansia o paura) oppure risposte fisiologiche e ormonali quali aumento della respirazione e della frequenza cardiaca o rilascio di corticosteroidi per preparare la risposta dell'organismo allo *stressor*. La modificazione dell'ambiente interno include anche la risposta cognitiva dell'individuo che, a seconda dell'età e della maturazione cerebrale, della sua storia personale e di fattori temperamentali e di personalità, permette la conoscenza e la valutazione della gravità degli eventi stressanti e garantisce la selezione di strategie adattive atte a gestirli. Infine, durante la risposta di adattamento allo *stressor*, l'ambiente esterno viene modificato per renderlo adatto alle necessità dell'individuo. È chiaro che le capacità adattive di un adulto, che ha un cervello già maturo e dotato di un repertorio di conoscenze ed esperienze personali circa gli eventi avversi, sono di gran lunga superiori di quelle di un bambino che, al contrario, è nel pieno del suo sviluppo neurologico e non ha conoscenze ed esperienza sufficiente per modulare adeguatamente l'intensità della risposta fisiologica di adattamento agli *stressors*. Questo è ancor più vero per i bambini con disabilità che, indipendentemente dal tipo di disabilità acquisita o congenita da cui sono affetti, sono sottoposti a fonti di stress significative associate non soltanto alla disabilità in sé e per sé ma anche agli effetti ambientali della stessa come, ad esempio, il fatto di vivere in un mondo concepito per le persone abili.

Sebbene raggiunga rapidamente le dimensioni di un cervello adulto, il cervello di un bambino impiega molti anni per giungere alla completa maturità neurologica. In particolare, le funzioni esecutive che includono la capacità di pianificare, la capacità di prendere decisioni importanti e la capacità di dominare gli stati affettivi, sono le ultime a fare la loro comparsa nel corso del neurosviluppo e si presume che siano pienamente funzionali non molto prima dei 20 anni di età (Gazzaniga, 2004). Lo sviluppo di queste abilità è strettamente associato alla maturazione delle corteccie prefrontali in cui ha sede il centro modulatore dell'attività delle aree del sistema limbico. Il neurosviluppo procede dalla nascita dell'individuo in maniera sequenziale, partendo dalle regioni inferiori del cervello (sottocorticali) che sono responsabili della maggior parte delle funzioni regolatorie del corpo (es. respirazione, frequenza cardiaca, risposte vestibolo-motorie, elaborazione sensoriale, ecc.) e procedendo via via con la maturazione delle aree corticali superiori che si accompagna allo sviluppo delle funzioni cognitive più complesse, quali appunto il controllo metacognitivo. Lo sviluppo di determinate strutture/regioni cerebrali è strettamente dipendente dalla completa maturazione delle aree responsabili delle funzioni cerebrali più basilari. In questo

senso, qualsiasi evento avverso con base genetica, neurologica o traumatica può interferire profondamente e drasticamente con il neurosviluppo compromettendo l'acquisizione di competenze cognitive e socio-affettive. La severità di questa compromissione è tanto più significativa quanto più precoce è l'evento che interferisce con il neurosviluppo. Il gioco rappresenta il medium privilegiato per accedere a queste funzioni promuovendone lo sviluppo e il recupero (Gaskill & Perry, 2014) nell'ottica della promozione della salute psicologica.

2.1 *Il modello neurosequenziale del gioco*

Il gioco può rappresentare un efficace strumento terapeutico qualora sia mediato da un materiale evolutivamente appropriato per regolare, comunicare, esercitarsi e padroneggiare. Il gioco proposto al bambino deve essere commisurato alle sue attuali competenze cognitive ed emotive. Il gioco promuove un sano sviluppo cerebrale, e quindi la salute del bambino, grazie a due principi fondamentali:

- 1) *Il gioco avviene in un contesto "sicuro"*. Il gioco rappresenta un contesto unico in cui il bambino può drammatizzare le sue spinte emotive piacevoli (gioia, interesse, amicizia, amore) e spiacevoli (aggressività, rabbia, paura); può imparare sequenze di gioco, affinare le sue competenze motorie e cognitive, imparare a risolvere problemi, ma anche sbagliare, sperimentare le frustrazioni e drammatizzare le situazioni avverse in una condizione di assoluta sicurezza. Attraverso la finzione e la sperimentazione sviluppa conoscenza ed esperienza circa le situazioni che vive ogni giorno;
- 2) *Il gioco procura piacere*. Il rilascio di dopamina in due regioni del cervello – il nucleo accumbens e l'area tegmentale ventrale – procura piacere. Queste aree, definite "aree della ricompensa", possono essere stimolate attraverso vari comportamenti mediati dall'attività di strutture corticali o sottocorticali come condividere caramelle con qualcuno, mangiare il nostro cibo preferito oppure semplicemente bere una bevanda fresca quando siamo accaldati. Giocare procura piacere perché dà sicurezza e questo senso di sicurezza e tranquillità stimola le aree della ricompensa aumentando il rilascio di dopamina. Un bambino che non si sente sicuro è un bambino che non gioca. Il bambino sicuro è un bambino curioso e la curiosità spinge all'esplorazione e al gioco. La *playfulness* è una funzione diretta della possibilità di esperire piacere durante l'attività ludica.

Il piacere porta alla ricerca della replicabilità dell'esperienza piacevole. La ripetizione delle attività porta all'apprendimento e alla padronanza delle abilità. L'acquisizione di nuove competenze porta alla scoperta di sé e si accompagna a sentimenti positivi di autoefficacia e autostima che procurano piacere e promuovono la curiosità. La curiosità porta all'esplorazione e al gioco in un circolo virtuoso in cui attraverso forme di gioco sempre più complesse il bambino percorre con successo il suo processo di maturazione neurologica (Perry, Hogan, & Marlin, 2000).

I principi del neurosviluppo ricalcano da vicino le osservazioni relate all'attività ludica. Pur nella sua complessità, alcuni semplici principi del neurosviluppo mettono in evidenza il ruolo cruciale che il gioco riveste nello sviluppo fisiologico di un bambino (Perry et al., 2000). Si possono distinguere tre principi del neurosviluppo. Innanzitutto, lo sviluppo cerebrale, come il gioco, è sequenziale e procede da schemi semplici verso forme più complesse di maturazione. Le opportunità di gioco ricercate dai bambini fanno la loro comparsa in un ordine ben preciso e sono in linea con il loro livello di maturazione cerebrale in domini chiave come quello sensoriale, motorio, comportamentale, emotivo, sociale e cognitivo. Il secondo principio del neurosviluppo riguarda la ripetitività dell'esperienza. L'esperienza sensoriale è generalmente strutturata (come ad esempio il linguaggio), ripetuta nel tempo e presentata in finestre temporali ben specifiche. La presentazione di stimolazione strutturata promuove una migliore organizzazione e sincronizzazione dei circuiti cerebrali in risposta a determinate stimolazioni (si pensi alla lateralizzazione emisferica dei centri del linguaggio). Allo stesso modo, l'esperienza di gioco ripetuta, strutturata e predicibile dà al bambino la possibilità di sviluppare nuove competenze e abilità di gioco che, producendo piacere, promuovono la curiosità e l'esplorazione. Infine, il successo dello sviluppo cerebrale è saldamente ancorato allo sfruttamento delle cosiddette finestre temporali di sviluppo. Alcune abilità sono più facilmente acquisite in determinati momenti della vita del bambino (es. linguaggio). Allo stesso modo, proporre al bambino attività ludiche già nelle prime fasi dello sviluppo con la partecipazione dell'adulto lo aiuterà a sviluppare al massimo le proprie potenzialità ed esprimere al massimo il proprio corredo genetico. Tenere in considerazione il livello di maturazione neurologica dei bambini con disabilità è importante per guidare la scelta dei materiali di gioco al fine promuovere la predisposizione al gioco stesso e il benessere cognitivo ed emotivo.

2.2 I poteri terapeutici del gioco nella disabilità

Nel rapporto del 2018 l'American Academy of Pediatrics (massima istituzione al mondo dei medici del settore) raccomandava agli aderenti un'indicazione piuttosto insolita: prescrivere su ricetta il gioco. "Play is not frivolous" è quello che si legge nel rapporto (Yogman et al., 2018). Come già sottolineato nel corso del capitolo, il gioco è una componente essenziale nella crescita del bambino, poiché consente un sano sviluppo di competenze adattive e funzionali. Nel bambino con disabilità le capacità di gioco tuttavia seguono un percorso di sviluppo meno spontaneo e naturale rispetto a un percorso evolutivo tipico. La capacità di gioco spesso risulta essere compromessa a causa della limitazione determinata dalla disabilità fisica. In questo caso il bambino può essere ostacolato nella partecipazione al gioco con l'altro e con i compagni; oppure, un bambino con disabilità intellettiva può non avere competenze cognitive, capacità immaginativa e motivazione necessarie per agire e seguire un'attività ludica. Nell'ambito della disabilità, la capacità di gioco deve essere vissuta come un punto di partenza e per questo è necessario che tale abilità venga stimolata e educata in un contesto facilitante e accogliente mediato dall'adulto. Sebbene la presenza dell'adulto si renda indispensabile al fianco di un bambino con disabilità anche nel contesto di gioco, non bisogna dimenticare la natura volontaria ed esplorativa dell'attività ludica. L'obiettivo migliore da porsi quando si gioca anche con un bambino disabile è aiutarlo non solo ad apprendere nuove abilità, ma dare la possibilità alla persona di sperimentare competenza e padronanza della situazione. Giocare con un bambino disabile concede la possibilità di scoprire la persona al di là dell'etichetta diagnostica che ne occulta l'unicità e ne svela unicamente la mancanza di abilità. Mettersi nella condizione di comprendere le potenzialità, i desideri e gli interessi del bambino, permette all'adulto di favorire il miglior sviluppo possibile delle capacità, comprese quelle di gioco. Un settore d'intervento educativo, riabilitativo e terapeutico, basato sull'uso del gioco è quello della Play Therapy intesa come *"applicazione sistematica di principi teorico-metodologici per avviare e consolidare un processo interpersonale in cui un operatore qualificato usa il potere trasformativo e terapeutico del gioco, per aiutare i clienti a prevenire o risolvere difficoltà psicosociali e a raggiungere obiettivi ottimali di crescita e sviluppo"* (APT – Association for Play Therapy United States, 1997). Inizialmente sviluppata a cavallo della metà del XX secolo, la Play Therapy è un approccio teoricamente fondato sui principi della psicologia dello sviluppo, che attualmente comprende molteplici

modalità di intervento psicologico basate sui principi terapeutici del gioco, quali ad esempio espressione di sé, potere e controllo, soluzione creativa dei problemi, autoregolazione, catarsi e modellamento comportamentale (Schaefer, 1993). È bene sottolineare che la Play Therapy differisce dal gioco normale e richiede una specifica formazione psicologica ed esperienza professionale. L'esperto di Play Therapy è infatti un professionista del settore sanitario-riabilitativo, educativo e/o sociale che applica i principi terapeutici del gioco per favorire nel bambino un sano sviluppo attraverso il raggiungimento di specifiche abilità cognitive, emotive e relazionali di base che aiutano la persona a gestire e rispondere efficacemente a situazioni difficili. L'approccio si basa sull'assunto che *“ogni individuo ha dei bisogni fondamentali e che l'organismo cerca con tutte le forze di soddisfarli. Quando tale soddisfazione si verifica si dice che l'individuo è ben adattato [...]”* (Axline, 1969, citato in Play therapy di Axline Virginia M., 2009). La Play Therapy rappresenta quindi un'opportunità di crescita nelle condizioni migliori possibili dove il gioco, quale modo naturale in cui i bambini acquisiscono informazioni su sé stessi e sulle proprie relazioni con il mondo circostante, permette di acquisire consapevolezza dei propri sentimenti e capacità di autoregolarsi (Axline, 1947; Carmichael, 2006; Landreth, 2002). Le tecniche di Play Therapy si differenziano in approcci direttivi e non direttivi. In un intervento basato su una modalità non direttiva, l'iniziativa di gioco è determinata esclusivamente dal bambino che in un contesto sicuro e prevedibile è libero di esprimersi. Il compito del professionista è quello di accompagnare l'attività di gioco del bambino senza fare valutazioni o esercitando pressioni, partecipando empaticamente e attivamente (quando richiesto esplicitamente dal bambino) nei processi di finzione ed immaginazione. Il professionista, rispecchiando empaticamente pensieri, emozioni e atteggiamenti del bambino favorisce e orienta la risoluzione di difficoltà emotive e di risposte comportamentali disfunzionali mediante quello che il bambino fa e come lo fa. Contrariamente, in un intervento basato su una modalità direttiva (o semidirettiva) è il professionista che propone attività di gioco in base al piano terapeutico elaborato sulla base dei bisogni e delle difficoltà del bambino. In entrambe le modalità è la relazione positiva che si sviluppa tra il professionista e il bambino a fornire un'esperienza emotiva correttiva fondamentale per superare le difficoltà del bambino (Moustakas, 1997). Numerose sono le evidenze empiriche che sottolineano l'efficacia della Play Therapy come modalità di intervento sui problemi emotivi e comportamentali dei bambini. Gli studi dimostrano che l'approccio basato sul gioco terapeutico ha effetti positivi sulla riduzione dei

problemi esternalizzanti (es. aggressività, oppositività) e sulle manifestazioni internalizzanti (es. ansia, ritiro sociale) (Bratton ad al., 2013; Ray et al., 2009; Garza & Bratton, 2005; Flahive & Ray, 2007; Blanco, 2010). Nello specifico, interventi terapeutici, educativi e riabilitativi basati sull'approccio della *Play Therapy* mostrano la loro efficacia anche nell'ambito della disabilità. In un recente studio Mora e colleghi (2018) riscontrano un miglioramento delle capacità prosociali in un gruppo di 42 bambini con disabilità intellettiva dai 4 ai 16 anni. I risultati evidenziano anche il positivo impatto delle accresciute capacità emotive e comportamentali dei bambini sulla vita quotidiana dell'intero sistema familiare. Ricerche nell'ambito dell'autismo dimostrano come l'esperienza di gioco comporti una maggiore attenzione sostenuta, esplorazione ambientale e autoregolazione (Kasari, Freeman e Paparella, 2006; Kasari, Paparella, Freeman e Jahromi, 2008; Prizant, 2015). Ray, Sullivan e Carlson (2012) hanno affermato che l'esperienza di una relazione accogliente, autentica ed empatica in un ambiente di gioco non direttivo contribuisce a migliorare l'impegno e lo scambio comunicativo relazionale. Allo stesso modo, Porges (2011) ha sostenuto che nelle esperienze relazionali basate sull'approccio della *Play Therapy*, una volta raggiunto uno stato di rilassamento emozionale (abbassamento dell'*arousal*) e un attaccamento sicuro, i bambini possono sperimentare ciò che i neuroscienziati chiamano "neurocezione della sicurezza". Pertanto, il processo della *Play Therapy* consente ai bambini con autismo di sperimentare la sicurezza nella relazione con l'altro, di esprimere sentimenti e stati d'animo quali tensione, frustrazione, smarrimento e paura e di riorganizzare la loro esperienza sviluppando abilità di autoregolazione e modalità alternative di auto-espressione (Porges, 2011; Schore, 2001). Interventi basati sui principi terapeutici del gioco hanno inoltre dimostrato miglioramenti nell'acquisizione di abilità sociali, della comunicazione, dei comportamenti prosociali e di capacità di autoregolazione emotiva e comportamentali in bambini con autismo (Salter et al., 2016; Balch e Ray, 2015, Schottelkorb et al., 2019). Alla luce delle evidenze empiriche che sottolineano il valore degli interventi terapeutici ed educativi basati sui principi terapeutici del gioco propri della *Play Therapy*, si ribadisce il ruolo che l'attività ludica gioca nella vita quotidiana del bambino con disabilità. La capacità di gioco va ad integrarsi con i processi di maturazione affettiva, cognitiva e socio- relazionale. Ogni volta che un bambino con disabilità vede rispettato il proprio diritto al gioco, ha la possibilità di procedere verso la propria autorealizzazione, sperimentando un'esperienza interiore educativa, imparando a riorganizzare sé nell'ambiente, rinforzando competenze

comunicative e sociali in grado di connetterlo con il mondo che lo circonda, riconoscendo i propri limiti e attivando le proprie risorse.

3. Il diritto al gioco e allo sport dei bambini con disabilità

Per i bambini con disabilità, il diritto al gioco è stato riaffermato in modo specifico nella *The Convention on the Rights of Persons with Disabilities* approvata dall'Assemblea delle Nazioni Unite il 13 dicembre 2006 (ONU, 2006)¹². Suddetta *Convenzione* rappresenta il primo grande documento internazionale sui diritti umani del 21° secolo ed è un impulso per la programmazione dei Paesi la cui normativa presta un'attenzione bassa o nulla ai diritti delle persone con disabilità (Lord, 2010).

Riconoscendo che i bambini con disabilità dovrebbero poter godere pienamente di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali su base di eguaglianza rispetto agli altri bambini, la convenzione si richiama agli obblighi assunti in tal senso dagli Stati Parte a seguito della ratifica della *Convention on the Rights of the Child* del 1989 e sottolinea la responsabilità di assicurare il pieno godimento di tutti i diritti umani e delle libertà fondamentali (art. 7), tra cui rientra la possibilità di giocare e di fare sport (art. 30) (Box 1).

La partecipazione alla vita culturale, alla ricreazione, al tempo libero e allo sport delle persone con disabilità

1. Gli Stati Parti riconoscono il diritto delle persone con disabilità a prendere parte su base di eguaglianza con gli altri alla vita culturale (...).
2. Al fine di permettere alle persone con disabilità di partecipare su base di eguaglianza con gli altri alle attività ricreative, del tempo libero e sportive, gli Stati Parti prenderanno misure appropriate per:
 - a) incoraggiare e promuovere la partecipazione, più estesa possibile, delle persone con disabilità alle attività sportive ordinarie a tutti i livelli;
 - b) assicurare che le persone con disabilità abbiano l'opportunità di organizzare, sviluppare e partecipare ad attività sportive e ricreative specifiche per le persone con disabilità e, a questo scopo, incoraggiare la messa a disposizione, sulla base di eguaglianza con gli altri, di adeguati mezzi di istruzione, formazione e risorse;
 - c) assicurare che le persone con disabilità abbiano accesso a luoghi sportivi, ricreativi e turistici;
 - d) assicurare che i bambini con disabilità abbiano eguale accesso rispetto agli altri bambini alla partecipazione ad attività ludiche, ricreative, di tempo libero e sportive, incluse le attività comprese nel sistema scolastico;
 - e) assicurare che le persone con disabilità abbiano accesso ai servizi da parte di coloro che sono coinvolti nell'organizzazione di attività ricreative, turistiche, di tempo libero e sportive.

Box 1 Il diritto al gioco e allo sport delle persone con disabilità: l'articolo 30 della Convenzione sui diritti delle persone con disabilità (ONU, 2006).

¹² La convenzione è stata ratificata dall'Italia con la legge n.18/2009.

Sono numerosi gli studi scientifici che hanno approfondito lo sviluppo del gioco da parte di bambini con disabilità¹³ e, in Italia, la programmazione dei servizi ricreativi e sportivi coordinata con quella dei servizi scolastici, sanitari, socio assistenziali, culturali e con altre attività presenti sul territorio gestite da Enti pubblici e privati è considerata fondamentale per facilitare il processo di inclusione dei bambini e degli allievi con disabilità (Legge 104/92, art. 15). Inoltre, considerando che i processi di partecipazione e apprendimento dei soggetti in età evolutiva con disabilità sono facilitati se proposti in forma di gioco (Chiappetta Cajola, 2012), anche gli interventi educativi finalizzati all'inclusione scolastica, descritti nel PEI, possono opportunamente tener conto della valenza formativa delle attività ludiche e sportive.

4. La *playfulness* nei bambini con disabilità

Nonostante la principale occupazione dei bambini sia il gioco (Parham & Primeau, 1997), quando il bambino ha una disabilità la sua tendenza a giocare, la sua disposizione al gioco – in altre parole la sua *playfulness* (Barnett, 1990) – può diminuire (Okimoto, Bundy, & Hanzlik, 2000). Com'è noto, l'esistenza nei bambini della *playfulness*, cioè di una vera e propria tendenza al gioco anche nel senso di portare la “qualità del gioco” in ogni esperienza, è stata postulata da Lieberman (1965, 1966) che ne ha identificato cinque componenti¹⁴:

- 1- la *spontaneità fisica*, si riferisce alla coordinazione e al livello di attività motoria del bambino durante il gioco;
- 2- la *spontaneità sociale*, si riferisce alla qualità dell'interazione del bambino con gli altri durante il gioco e include comportamenti come la cooperazione, la condivisione, l'aiuto reciproco, la risposta agli altri e il prendere iniziative;
- 3- la *spontaneità cognitiva*, consente sia la qualità immaginativa del gioco del bambino sia il grado con cui il bambino assume differenti ruoli, inventa nuovi giochi, usa gli oggetti in modo non convenzionale;

¹³ Cfr: Besio 2010; Besio, Bulgarelli & Stancheva-Popkostadinova, 2017; Bianquin, 2017; Chiappetta Cajola, 2012, 2013; Chiappetta Cajola & Rizzo, 2014; Meyers & Vipond, 2005; Ray-Kaesser et al., 2016; Thiemann-Bourque, Johnson, & Brady, 2019; Towler, 2016.

¹⁴ Nonostante l'ipotesi di Lieberman sia stata criticata per problemi di ordine metodologico, le 5 componenti da lei individuate sono state confermate dagli studi successivi di Barnett e Kleiber (1982, 1984).

4. la *manifestazione della gioia*, deriva dalla natura espressiva del gioco e si manifesta con l'entusiasmo, l'esuberanza, il coinvolgimento, la mancanza di controllo e le vocalizzazioni durante il gioco;
5. il *senso dello humor*, riguarda l'atteggiamento scherzoso e le risate che nascono sia quando i bambini ascoltano le storie sia quando le inventano.

La *playfulness*, quindi, è una caratteristica del giocatore (Lieberman, 1965, 1977) determinata dalla motivazione intrinseca che il bambino ha a giocare (Bundy, 1997a, 1997b; Lieberman et al., 1995; Rubin, Fein, & Vandenberg, 1983). Ovviamente tale motivazione si lega strettamente alla percezione interna che il bambino ha di poter controllare le attività di gioco intraprese, alla scelta consapevole di sospendere momentaneamente la realtà e alla padronanza di un quadro sociale che gli consente di comprendere le interazioni con gli altri (Skard & Bundy, 2008).

Questo elenco degli articolati aspetti coinvolti nel gioco rende evidente come i bambini con disabilità debbano, anche in questa area di attività, affrontare molte più sfide dei loro pari a sviluppo tipico (Bruce Marks, 1997). “Secondo i primi studi su come i bambini con disabilità vengono percepiti dai coetanei emerge che anche a livello prescolare possono essere emarginati come amici o compagni di gioco, a volte perché altri bambini credono che non siano interessati a giocare e interagire con loro, o che non siano capaci di farlo” (UNICEF, 2013: 11). Essenziale, in questi casi è una modifica dell'ambiente circostante (Bronson & Bundy, 2001; WHO, 2007) sia in termini di atteggiamenti e di capacità di supporto dei caregiver, sia in termini di spazi, materiali e giocattoli a disposizione (Besio, 2009; Brodin, 1999; Bulgarelli, 2018; Perino, 2014).

Nella visione bio-psico-sociale della disabilità proposta dalla World Health Organization (WHO) nell'*International Classification of Functioning, Disability and Health* (WHO, 2001, 2007, 2017), anche in presenza di un problema di salute (*health condition*), l'esperienza del gioco si pone tanto come una capacità propria della persona, quanto come una performance strettamente influenzata dai fattori ambientali presenti nell'ambiente. Nell'ICF-CY, la versione ICF del 2007, il gioco è, infatti, stato ampiamente considerato (Chiappetta Cajola, 2012).

In particolare, nell'ambito dell'Attività e della partecipazione di bambini e adolescenti sono state proposte quattro categorie di gioco: solitario, da spettatori, parallelo e cooperativo condiviso. In considerazione della prospettiva sociale del funzionamento, tale suddivisione riprende le categorie del gioco di

Parten (1932) che, naturalmente, può essere realizzata da bambini con diversi livelli di sviluppo cognitivo.

Nell'ambito dei Fattori ambientali, il gioco è presente sia facendo riferimento ai prodotti e alle tecnologie utilizzati in modo specifico per il gioco – anche con gli adattamenti resi necessari dalla disabilità specifica – sia contemplando, ad esempio, l'uso dei giocattoli educativi nei processi di istruzione¹⁵.

Anche il *Nuovo Index for inclusion* in molti dei suoi indicatori fa riferimento al gioco come attività da proporre a scuola per la realizzazione concreta dei valori inclusivi (Booth & Aiscow, 2014).

5. Garantire il diritto al gioco e allo sport dei bambini con disabilità: un'indagine nazionale

Nonostante l'importanza del gioco e dello sport siano indispensabili per la crescita armonica ciascun bambino, purtroppo il godimento di tale diritto ancora oggi è minacciato da ostacoli significativi. Ciò accade soprattutto per i bambini che vivono una situazione di disabilità, nonché di povertà, violenza e, più in generale, di pratiche oppressive e sfruttamento¹⁶.

Il diritto al gioco dei bambini con disabilità, quindi, anche se sancito dalle Convenzioni ONU viene spesso ignorato.

A tal proposito, recentemente la *Consulta nazionale delle associazioni e delle organizzazioni*, istituita e presieduta dall'*Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza* (AGIA) a seguito di una ricerca esplorativa nazionale ha elaborato il documento «Il diritto al gioco e allo sport dei bambini e dei ragazzi con disabilità» (AGIA, 2019) con cui descrive lo stato dell'arte del diritto al gioco e allo sport dei bambini e ragazzi con disabilità, nella prospettiva di sostenerne l'ampliamento quali-quantitativo anche mediante l'individuazione di azioni strategiche derivanti dall'analisi del percorso di ascolto in particolare dei diretti interessati.

Il documento mette in luce come, nonostante le numerose previsioni a garanzia dei diritti dei minori con disabilità, permangono numerose criticità sul piano dell'attuazione e quindi dell'effettività dei diritti anche perché, in Italia,

¹⁵ Per una trattazione esaustiva dell'impiego del gioco nei processi di inclusione nella prospettiva dell'ICF, si veda Chiappetta Cajola, 2012, 2019.

¹⁶ Cfr. European Commission, 2019; Morcellini & Grassi 2005; Montecchi, 2005; Save the Children, 2017; UNICEF, 2019; Veronese & Said, 2008.

non esiste una normativa specificamente dedicata alla rimozione di barriere culturali e mentali che favoriscano il diritto al gioco e allo sport di tutti i bambini. Un ulteriore elemento di criticità è l'assenza di un sistema di raccolta dati che in modo sistematico consenta di fare una programmazione sociale e sanitaria efficace. I bambini e gli adolescenti con disabilità e le loro famiglie, infatti, sono troppo spesso *invisibili*, e quindi *esclusi*, nelle statistiche, nelle politiche e nelle società (UNICEF, 2013). Ancor più, purtroppo, mancano dati sia a livello nazionale che locale su: come i bambini con disabilità gestiscono il loro tempo libero, quanto giocano, quali siano i loro compagni di giochi, quali giochi preferiscono, ecc. con chi giocano? “Resta, quindi, un rumore di fondo che non viene considerato, ma sicuramente interessante se analizzato per lo sviluppo di nuovi interventi, risorse, considerazioni che tutti gli attori a livello politico, sociale, sanitario, educativo dovranno prendere in considerazione” (AGIA, 2019: 20).

Tra i risultati della ricerca emerge che solo poco più di 350 comuni italiani (sugli oltre 8.000) hanno parchi inclusivi e/o parchi che prevedono almeno una giostra adatta anche a bambini con disabilità. La percentuale è davvero bassa e si riferisce neanche al 5% del territorio nazionale. I parchi gioco accessibili, cioè i luoghi pensati in tutte le sue caratteristiche (giochi, camminamenti, attrezzature, edifici...) per essere “per tutti”, pur rispettando le specificità di ognuno, sono 234¹⁷. Inoltre, la maggior parte di questi parchi ha solo altalene per sedie a rotelle (152 parchi); un numero molto limitato ha piste sopraelevate per biglie o macchinine (2 parchi), giostrine girevoli con posti per bambini in carrozzina (5 parchi) e pannelli sensoriali a un'altezza utile anche per chi è in sedia a rotelle (10 parchi).

Nell'indagine descritta nel documento AGIA, quindi, sono segnalate numerose questioni aperte sul tema del diritto al gioco e allo sport dei bambini con disabilità e soprattutto risulta che tale tema non sia sufficientemente affrontato dalle politiche per l'infanzia e l'adolescenza del nostro paese. La raccomandazione è quella di inserirlo nell'agenda dei *policy maker* in quanto le politiche devono essere capaci di coniugare in modo integrato i diversi diritti della persona con disabilità (diritto alla salute, al gioco, allo sport, al trasporto,

¹⁷ Il documento specifica che “anche la definizione di parco accessibile merita ulteriori approfondimenti, ricerche, studi. Proprio pensando alle diverse disabilità, la piena accessibilità del parco giochi deve porre attenzione non solo alla disabilità fisica ma anche a quella sensoriale ed intellettuale con attrezzature, percorsi, segnaletica adeguata all'autonomia del bambino con disabilità” (AGIA, 2019, p. 21). Per approfondire la tematica dei parchi-gioco accessibili si vedano, tra gli altri: Ashley, 1999; Prellwitz, Tamm & Lindqvist, 2009; Ripat, Becker 2012.

all'accesso gratuito o secondo il criterio della partecipazione al costo parametrata all'indicatore della situazione economica equivalente, ecc.). Occorre, quindi, un investimento culturale che tenda ad unire piuttosto che a rimarcare le differenze e le diversità e consenta di promuovere anche progetti di *empowerment* genitoriale su gioco e sport al fine di condurre i genitori a credere nelle possibilità di coinvolgere i propri figlio nel gioco e nello sport al di là dei limiti della disabilità.

6. Riflessioni conclusive

Nella prospettiva di agire per il progressivo miglioramento dei processi inclusivi, la lettura pedagogica integrata della *Convention on the Rights of the Child* e della *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, confrontata con le attuali ricerche delle neuroscienze, conferma che i bambini con disabilità potranno godere dei propri diritti alla salute, al gioco e allo sport solo se gli adulti si impegneranno per creare le condizioni ambientali affinché tali diritti si realizzino.

Gioco e sport rappresentano, infatti, esperienze fondamentali per il benessere individuale e sociale dei bambini e la loro valenza educativa costituisce una leva cruciale per promuovere la loro partecipazione sociale e il loro apprendimento in una comunità sempre più inclusiva.

Per la sua attuazione, tale processo “richiede un importante passaggio culturale che vada a modificare l'idea radicata che nelle persone con disabilità, gioco e sport debbano sempre avere finalità riabilitative, sottolineandone invece le potenzialità di godere di una vita piena e di inclusione della/del bambina/o e del suo processo di crescita nel vivere quotidiano. Gioco e sport, quali occasioni di incontro con se stessi e con gli altri, di reciprocità, di amicizia, di condivisione di interessi e passioni, sono dei veri e propri fattori ambientali facilitanti la crescita individuale e sociale, e soprattutto la partecipazione alla vita nei diversi contesti: sarebbe quindi altamente discriminatorio che i soggetti più vulnerabili e maggiormente esposti al rischio di emarginazione e di esclusione, fossero privati di tali esperienze” (AGIA, 2019: 9).

Riferimenti bibliografici

- AGAZZI, C., AGAZZI R. (1936). *Bimbi cantate!* Brescia: La Scuola.
- AGIA (2019). *Il diritto al gioco e allo sport dei bambini e dei ragazzi con disabilità.*
- ASHLEY B. (1999). Park playgrounds can meet many needs. *Play Rights*, 22(1-2), 12-21.
- BAARENDSE, P.J.J., COUNOTTE, D.S., O'DONNELL, P., & VANDERSCHUREN, L.J.M.J. (2013). Early social experience is critical for the development of cognitive control and dopamine modulation of prefrontal cortex function. *Neuropsychopharmacology*, 38(8), 1485–1494. <<https://doi.org/10.1038/npp.2013.47>>.
- BARNETT, L.A., & KLEIBER, D.A. (1982). Concomitants of playfulness in early childhood: Cognitive abilities and gender. *The Journal of Genetic Psychology*, 141(1), 115-127.
- BARNETT, L.A., & KLEIBER, D.A. (1984). Playfulness and the early play environment. *Journal of Genetic Psychology*, 144, 153–164.
- BARNETT, P. (1990). Definition, design, and measurement. *Play and Culture*, 3, 319-336.
- BATEMAN, C., & NACKE, L.E. (2010). The neurobiology of play. In *Future Play 2010: Research, Play, Share - International Academic Conference on the Future of Game Design and Technology* (pp. 1–8). <<https://doi.org/10.1145/1920778.1920780>>.
- BERGIN, D. (1988). Stage of play development. In D. Bergin (ed.), *Play as a medium for learning and development*. Portsmouth (NH): Heinemann.
- BESIO, S. (2010). *Gioco e giocattoli per il bambino con disabilità motoria*. Milano: Unicopli.
- BESIO, S. (2009). Giocattoli robotici per la disabilità: nuove opportunità per apprendere, partecipare, divertirsi. *Italian Journal of Educational Technology*, 17(2), 28-28.
- BESIO, S., BULGARELLI, D., STANCHEVA-POPKOSTADINOVA, V. (Eds.) (2017). *Play Development in Children with Disabilities*. Berlin: De Gruyter.
- BIANQUIN, N. (2017). *LUDI: Play for children with disabilities: multidisciplinary in support of a new intervention model for play of children with disabilities*. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno V, n. 1, 15-31.

- BODROVA, E. (2008) Make-believe play versus academic skills: a Vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education, *European Early Childhood Education Research Journal*, 16:3, 357-369.
- BONDIOLI, A., SAVIO D., (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- BOOTH, T., AISCOW, M. (2014). *Il Nuovo Index per l'inclusione*. Roma: Carocci.
- BRODIN J. (1999). Play in children with severe multiple disabilities: play with toys-a review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 46(1), 25-34.
- BRONSON, M.R., & BUNDY, A.C. (2001). A correlational study of a test of playfulness and a test of environmental supportiveness for play. *The Occupational Therapy Journal of Research*, 21(4), 241-259.
- BROWN, S.L., & VAUGHAN, C.C. (2009). *Play : how it shapes the brain, opens the imagination, and invigorates the soul*. Avery.
- BRUCE MARKS, S. (1997). Reducing Prejudice against Children with Disabilities in Inclusive Settings, *International Journal of Disability, Development and Education*, vol. 44, n. 2, 119-120.
- BULGARELLI, D. (2018). *Nido inclusivo e bambini con disabilità. Favorire e supportare il gioco e la comunicazione*. Trento Erickson.
- BUNDY, A.C. (1997a). Play and playfulness: What to look for. In L. D. Parham & L. S. Fazio (eds.), *Play in occupational therapy for children*. St. Louis: Mosby, 52-66
- BUNDY, A.C. (1997b). *Test of Playfulness (ToP) Manual, Version 3.4*. Ft. Collins, CO: Colorado State University.
- CAILLOIS, R. (1967). *I giochi e gli uomini*. Milano: Bompiani.
- CARR, H.A. (1925). *Psychology: A Study of Mental Activity*. New York: Longmans, Green & Co.
- CHIAPPETTA CAJOLA, L. & RIZZO, A.L. (2014). Gioco e disabilità: l'ICF-CY nella progettazione didattica inclusiva nel nido e nella scuola dell'infanzia. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 14(3), 25-42.
- CHIAPPETTA CAJOLA, L. (2012). *Didattica del gioco e integrazione. Progettare con l'ICF*. Roma: Carocci.
- CHIAPPETTA CAJOLA, L. (2013). L'applicabilità dell'ICF-CY nel nido e nella scuola dell'infanzia: uno studio teorico-esplorativo. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, 8/December 2013, 8- 53.
- CHIAPPETTA CAJOLA, L. (2019). *Il PEI con l'ICF ruolo e influenza dei fattori ambientali*. Roma: Anicia.

- DELALANDE, F. (2001). *La musica è un gioco da bambini*. Milano: FrancoAngeli.
- ERICKSON, R.J. (1985). Play contributes to the full emotional development of the child. *Education*, 105(3), 261-263.
- EUROPEAN COMMISSION (2014). *Key principles of a Quality framework for Early childhood Education and care*.
- EUROPEAN COMMISSION (2019). *In-work poverty in Europe: A study of national policies*.
- FINK, E. (1957). *Oasi del gioco*. Milano: Raffaello Cortina.
- FROEBEL, F. (1871). *Manuale pratico dei Giardini d'infanzia ad uso delle educatrici e delle madri di famiglia*. Milano: Civelli.
- GARVEY, C. (1990). *Play*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- GASKILL, R.L., & PERRY, B.D. (2014). The neurobiological power of play: Using the neurosequential model of therapeutics to guide play in the healing process. In C. A. Malchiodi & D. A. Crenshaw (eds.), *Creative arts and play therapy. Creative arts and play therapy for attachment problems* (pp. 178–194). Guilford Press.
- GAZZANIGA, M.S. (2004). *The Cognitive Neurosciences III (Third edition)*. Cambridge, MA: A Bradford Book.
- GINSBURG, K.R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119(1), 182-191.
- GROOS, K. (1896). *Die Spiele der Tiere*. Jena: Fischer.
- HOL, T., REE, J.M. VAN, SPRUIJT, B.M., EVERTS, H., KOOLHAAS, J.M., VAN DEN BERG, C.L., & VAN REE, J.M. (1999). Play is indispensable for an adequate development of coping with social challenges in the rat. *Developmental Psychobiology*, 34(2), 129–138.
- HUGHES, B. (2003). Play deprivation, play bias and playwork practice. In F. Brown (Ed.), *Playwork Theory and Practice* (pp. 66–80). Open University Press.
- HUIZINGA, J. (1939). *Homo ludens: A Study of the Play Element in Culture*. Boston (MA): Beacon Press.
- HUIZINGA, J. (1946). *Homo ludens*. Torino: Einaudi
- KAISER, A. (2002). *Il gioco nell'educazione dell'uomo contemporaneo*. *Pedagogia e Vita*, I, 102-106.
- LEGGE 104/92. *Legge quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*.

- LIEBERMAN, D., PADAN-BELKIN, E., & HAREL, S. (1995). Maternal directive-ness and infant compliance at one year of age: A comparison between mothers and their developmentally-delayed infants and mothers and their nondelayed infants. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 1091-1096.
- LIEBERMAN, J.N. (1965). Playfulness and divergent thinking: An investigation of their relationship at the kindergarten level. *The Journal of Genetic Psychology*, 107(2), 219-224.
- LIEBERMAN, J.N. (1966). Playfulness: An attempt to conceptualize a quality of play and of the player. *Psychological Reports*, 19(3_suppl), 1278-1278.
- LIEBERMAN, J.N. (1977). *Playfulness: Its relationship to imagination and creativity*. New York: Academic Press.
- LORD, J. (2010). The U.N. Disability Convention: Creating Opportunities for Participation. *Business Law Today*, 19(5), 22-27.
- MCELWAIN, N.L., & VOLLING, B.L. (2005). Preschool children's interactions with friends and older siblings: relationship specificity and joint contributions to problem behavior. *Journal of family psychology*, 19(4), 486.
- MEYERS C., VIPOND J. (2005). Play and social interactions between children with developmental disabilities and their siblings. A systematic literature review. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, 25(1-2), 81-103.
- MONTECCHI, F. (2005). *Dal bambino minaccioso al bambino minacciato. Gli abusi sui bambini e la violenza in famiglia: prevenzione, rilevamento e trattamento*. Milano: FrancoAngeli.
- MORCELLINI, M., & GRASSI, T. (2005). *La guerra negli occhi dei bambini: le immagini televisive dei conflitti tra critica e proposta: testimonianze, interviste e ricerche*. Cosenza: Pellegrini Editore.
- OKIMOTO, A.M., BUNDY, A., & HANZLIK, J. (2000). Playfulness in children with and without disability: Measurement and intervention. *American Journal of Occupational Therapy*, 54(1), 73-82.
- ONU, (1989). *Convention on the Rights of the Child*.
- ONU, 2006, *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* Resolution A/RES/61/06
- PARHAM, L.D., & PRIMEAU, L.A. (1997). Play and occupational therapy. In L. D. Parham & L. A. Fazio (eds.), *Play in occupational therapy for children* (pp. 2-21). St. Louis, MO: Mosby.
- PARTEN, M. (1932). Social play among preschool children. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27, 243-269.

- PERINO, O. (2014). *Des Espaces pour jouer*. Erés: Tolosa.
- PERRY, B.D., HOGAN, L., & MARLIN, S.J. (2000). *Curiosity, Pleasure and Play: A Neurodevelopmental Perspective*.
- PESTALOZZI, J.H. (1948). *Il canto del cigno*. Firenze: La nuova Italia,
- PIAGET, J. (1972 /1945). *La formazione del simbolo*. Firenze: La Nuova Italia.
- PRAMLING, N. & PRAMLING SAMUELSSON, I. (Eds.) (2011). *Educational encounters: Nordic studies in early childhood didactics*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- PRELLWITZ M., TAMM M., LINDQVIST R. (2009). Are playgrounds in Norrland (Northern Sweden) accessible to children with restricted mobility? *Scandinavian Journal of Disability Research*, 3(1), 56-68.
- RAY-KAESER, S., THOMMEN, E., BAGGIONI, L., STANKOVIĆ, M. (2016). Play in Children with Autism Spectrum and Other Neurodevelopmental Disorders. In S. Besio, D. Bulgarelli and V. Stancheva-Popkostadinova (Eds.). *Play development in children with disabilities*. Sciendo Migration, 137-146.
- RIPAT J., BECKER P. (2012). Playground usability: what do playground users say? *Occupational Therapy International*, 19(3), 144-153.
- Rousseau, J.-J. (1762). *Emilio o dell'educazione*. Torino: Marietti.
- RUBIN, K., FEIN, G.G., & VANDENBERG, B. (1983). Play. In P. H. Mussen (Ed.). *Handbook of child psychology*. New York: Wiley, 693-774
- RUBIN, K.H., FEIN, G.G., VANDENBERG, B. (1983). Play. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology, vol. 4: Socialization, personality, social development*. New York: Wiley.
- SANTROCK, J. (2006). *Lifespan Developmental Psychology*. Dubuque (IA): Wm. C. Brown Communication.
- SAVE THE CHILDREN (2017). *Sconfiggere la povertà educativa in europa*.
- SELYE, H. (1976). *Stress in Health and Disease*. Butterworth-Heinemann.
- SHERIDAN, M. (1999/1977). *Il gioco spontaneo del bambino dalla nascita ai 6 anni*. Milano: Cortina.
- SHORE, R. (2003). *Rethinking zthe brain : new insights into early development*. Families and Work Institute.
- SIVIY, S.M. (2016). A brain motivated to play: Insights into the neurobiology of playfulness. *Behaviour*. Brill Academic Publishers. <<https://doi.org/10.1163/1568539X-00003349>>.
- SKARD, G., & BUNDY, A.C. (2008). Play in occupational therapy for children. *Play in occupational therapy for children. 2nd ed. St. Louis MO: Mosby, Elsevier*, 71-93.

- SMILANSKY, S. (1968). The effects of sociodramatic play on disadvantaged pre-school children. New York: Wiley.
- SMITH, D. (1995). How play influences children's development at home and school. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 66(8), 19-23.
- THIEMANN-BOURQUE, K., JOHNSON, L.K., & BRADY, N.C. (2019). Similarities in functional play and differences in symbolic play of children with autism spectrum disorder. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 124(1), 77-91.
- TOWLER, K. (2016). Children's Right to Play, Whoever They Are, Wherever They Are. The Play Rights of Children and Young People with Disabilities. In S. Besio, D. Bulgarelli and V. Stancheva-Popkostadinova (eds.) *Play development in children with disabilities*. Sciendo Migration, 53-57
- UNICEF (2013). *Children and disability*. New York: United Nations Children's Fund.
- UNICEF (2019). *For Every Child, Every Right: The Convention on the Rights of the Child at a crossroads*. New York: United Nations Children's Fund.
- VAN OERS, B. (2010) Emergent mathematical thinking in the context of play. *Educational Studies in Mathematics*, 74(1), 23-37.
- VANDERSCHUREN, L.J.M.J., & TREZZA, V. (2014). What the laboratory rat has taught us about social play behavior: Role in behavioral development and neural mechanisms. *Current Topics in Behavioral Neurosciences*, 16, 189-212. <https://doi.org/10.1007/7854_2013_268>.
- VERONESE, G., & SAID, M. (2008). Pratiche di oppressione e violenza del quotidiano: il caso dei bambini che inseguono i carri armati nel campo profughi di Jenin. *Rivista Sperimentale di Freniatria*, 87-114.
- VOLPICELLI, L. (1962). *La vita del gioco*. Roma: Armando.
- VON FRIJTAG, J.C., SCHOT, M., VAN DEN BOS, R., & SPRUIJT, B.M. (2002). Individual housing during the play period results in changed responses to and consequences of a psychosocial stress situation in rats. *Developmental Psychobiology*, 41(1), 58-69. <<https://doi.org/10.1002/dev.10057>>.
- VYGOTSKIJ L.S. (1987/1966). *Il processo cognitivo*. Torino: Boringhieri.
- VYGOTSKIJ, L.S. (1933). Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino. In J. Bruner, A. Jolly, K. Sylva (Eds.). (1995). *Il gioco. Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell'uomo* (Vol. 4). Roma: Armando, 657-678.
- WHO (2007). International Classification of Functioning, Disability and Health. Children & Youth (ICF-CY). Geneva: WHO.

- WHO (2017). *International Classification of Functioning, Disability and Health. ICF 2017*. Geneva: WHO. <<http://apps.who.int/classifications/icfbrowser/>>.
- WHO - World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health*. Geneva: WHO.
- WITTEGENSTEIN, L. (1967). *Lezioni e conversazioni sull'etica, l'estetica, la psicologia e la credenza religiosa*. Torino: Einaudi.
- ZIGLER, E.F., SINGER, D.G., & BISHOP-JOSEF, S.J. (2004). *Children's play: The roots of reading*. Washington, DC: Zero To Three Press.

Nel rispetto dei diritti dei bambini: valore e potenzialità delle pratiche narrative.

di Elena Zizioli¹

1. Per un riscatto dell'infanzia: le proposte

Apro questo breve saggio sul valore e sulle potenzialità delle pratiche narrative per la tutela di diritti dei bambini con una suggestione cinematografica: *The other pair (L'altro paio)*, un cortometraggio di quattro minuti realizzato dalla giovane regista egiziana Sarah Rozik, piccolo capolavoro suggestivo ed efficace, ispirato ad un aneddoto della vita di Gandhi che ha vinto nel 2014 il *Silver Djed Pillar*, premio speciale della giuria, al *Luxor Egyptian and European Film Festival*².

Protagonisti sono due bambini in una stazione ferroviaria di una caotica città mediorientale. Il primo porta i tratti della mendicizia, della fragilità esistenziale: ai piedi indossa un paio di infradito in gomma lise, di cui una è praticamente rotta; l'altro aspetta il treno e nell'attesa si lucida con un fazzoletto bianco, orgoglioso, le sue nuove scarpe nere. Ma al momento di salire sulla carrozza ne perde una. La scarpa scivola sulla banchina e attira lo sguardo del primo bambino. Il desiderio di appropriazione c'è, ma dura un attimo: quella scarpa va restituita al legittimo proprietario: scatta la rincorsa al treno per compiere un gesto considerato quasi un dovere da cui non è possibile sottrarsi.

Ma l'impresa non riesce, lasciando sconsolato e con un velo di tristezza il piccolo protagonista: il convoglio è troppo veloce e ogni tentativo è fallimentare, specie con quelle ciabatte malandate. Ed è allora che il bambino con le scarpe nuove, sorridendo, lancia l'altra, quella che gli è rimasta al piede. Sente che quelle calzature che lucidava fiero non sono più sue, ma del suo nuovo amico il quale, privato di tutto, era comunque pronto a restituirglielie senza

¹ Professore associato in Pedagogia generale, Dipartimento di Scienze della Formazione, Università degli Studi Roma Tre.

² Il corto può essere visualizzato all'indirizzo: [<https://www.youtube.com/watch?v=WkRuTfcHYbo>] (ultima consultazione, 10 settembre 2020).

alcuna pretesa, con un atto di generosità semplice e disarmante. Il cortometraggio si chiude con il sorriso del bambino con le infradito che inaspettatamente ha potuto vedere soddisfatto il suo desiderio, realizzare il suo sogno.

È una storia toccante quella narrata dalla breve sequenza, in cui la regista sceglie di lasciare sullo sfondo la denuncia delle drammatiche disuguaglianze per premiare la solidarietà tra i due piccoli protagonisti, la loro capacità di sostenersi, di andare oltre i propri egoismi e bisogni. Non è dunque un grido di dolore quello che si esprime, ma la viva e fondata speranza di costruire un mondo migliore a partire proprio dai bambini.

Ed ancora una volta la narrazione cinematografica svela la sua potenza comunicativa, ci restituisce, con rispetto e delicatezza, verità scomode che spesso si preferirebbe ignorare, trasforma una cruda realtà in poesia, permettendoci non solo di ‘conoscere’, ma di ‘sentire’ con gli occhi del cuore le differenze di classe, le disparità tra le diverse infanzie, tra i Nord e i Sud del mondo, coltivando quell’ «immaginazione partecipe» di cui ci ha parlato Martha Nussbaum per contrastare l’indifferenza verso l’altro, che spesso sconfinava in atteggiamenti di intolleranza, per imparare che esistono altri mondi di pensiero e di sentimento (Nussbaum, 2012:143).

Il cortometraggio *The other pair* richiama alla nostra memoria narrazioni che hanno tratteggiato una condizione bambina fatta di povertà, di sfruttamento, di mancanza, quando non assenza, di protezione e risorse. Si pensi ai film del neorealismo italiano come *Ladri di biciclette* e *Sciuscìa* di De Sica o *Paisà* di Rossellini ed è sconcertante e per certi versi drammatico constatare che situazioni di marginalità ed esclusione, seppur in luoghi differenti e con nuove forme, si ripropongano anche oggi.

Grazie a documenti come la *Convention on the Rights of the Child* (ONU, 1989) tali situazioni sono diventate urgenze educative per rinnovare paradigmi che orientino il quotidiano operare.

I principi infatti devono tradursi in politiche attive per trasformare gli ambiti dove siamo chiamati ad intervenire perché il punto di vista dei più piccoli sia ascoltato, valorizzato, assunto come parametro per riprogettare, ad esempio, gli spazi urbani, e farne un luogo di esperienze condivise, cooperative e solidali (Tonucci, 2008: 79); per rivedere i modelli didattici e i processi di insegnamento/apprendimento nella scuola.

Ed allora torniamo ai linguaggi espressivi ed artistici che si rivelano un mezzo potentissimo e che vanno pertanto utilizzati, come ci ricorda Marco Dallari come uno «*stile metodologico dell’educare*» (Dallari, 2005: 17), assu-

mendo «la dimensione dinamica e poetica dell'arte come paradigma esistenziale, oltre che pedagogico», pretendendo «che la domanda di senso che investe ogni tassello di esistenza sia *anche* esteticamente legittimata». Si tratta di un'adesione che, come precisa sempre Dallari, «comporta sforzo e rigore, ma anche coraggio, anticonformismo, creatività» (Ivi, p.19). Nel contesto italiano andrebbe richiamata la tradizione della scuola di Reggio Emilia (*Reggio Children*) che ha rappresentato in quest'ambito un'esperienza unica nel suo genere, valorizzando sin dai primi anni di vita l'espressività infantile. Ma anche il *Movimento di Cooperazione Educativa* (MCE) che nel mettere al centro dell'azione didattica il bambino e i suoi bisogni, ha utilizzato la narrazione nelle sue diverse forme per sostenere ed evidenziare il ruolo trasformativo dell'educazione, per vincere resistenze e/o opposizioni, specie negli ambienti più poveri e degradati, per riscattare appunto l'infanzia da condizioni di subalternità e sfruttamento puntando sull'apprendimento cooperativo.

Nel corto *L'altro paio* sono bastati quattro minuti per comunicare allo spettatore che a volte basta un semplice gesto rispetto a mille prosopopee, che i bambini non solo «ci guardano» (Lorenzoni, 2019), ma anche «pensano grande» (Lorenzoni, 2014) e per questo possono darci lezioni di vita.

La letteratura scientifica, e tra i tanti autori possiamo citare Freud, Piaget, Vygotskij, Bruner ci ha aiutato a scoprire la competenza dei bambini, il loro essere 'capaci'. Non è certo questa la sede per analizzare la portata rivoluzionaria della ricerca di Maria Montessori che ci ha svelato «il segreto dell'infanzia» (Montessori, 1950), tutelando la libertà del bambino nel processo di crescita e di scoperta del mondo.

Ed è per questo che la Convenzione già richiamata contempla oltre ai diritti di protezione (*Protection*) e di prestazione di cura e tutela (*Provision*), anche quelli di partecipazione (*Participation*) per lo sviluppo del potenziale personale (Krofič, 2016:111; Macinai, 2015).

E spetta proprio all'educazione valorizzare questo potenziale e individuare strumenti in grado di favorirne l'espressione lavorando 'non per', ma 'con' i bambini.

La Convenzione chiede agli Stati di incoraggiare la cooperazione internazionale in vista di produrre, scambiare, divulgare informazioni e materiali (art. 17, punto b) che possano «favorire lo sviluppo della personalità del fanciullo nonché lo sviluppo delle sue facoltà e delle sue attitudini mentali e fisiche, in tutta la loro potenzialità» (art. 29, punto a) e sollecita la «produzione e diffusione di libri per l'infanzia» (art. 17, punto c), nella convinzione che ogni bam-

bino per crescere anche come cittadino abbia bisogno di incontrare buoni testi, ricchi di emozioni, interrogativi, dilemmi, esperienze e linguaggi artistici perché negare l'accesso alla lettura e alle storie è una mancanza di opportunità che genera discriminazione, espone ai rischi dell'esclusione sociale, compromette inevitabilmente lo stesso successo scolastico.

Lombello, in occasione di uno degli anniversari celebrativi della Convenzione, nel sostenere una pedagogia della lettura, ha ricordato come nelle pratiche si consolidano riti, si «cementano forme e modi di condivisione (negoziiazione/dibattito) per intessere motivi di incontro» (Lombello, 2016: 336).

Le potenzialità dei libri nell'essere ambasciatori di pace, costruttori di ponti, attivatori di dialogo sono state sottolineate a più riprese e tante sono le suggestioni che qui si potrebbero richiamare per dare a queste affermazioni ancora più forza. Paul Hazard, accademico di Francia, disquisendo di letteratura per l'infanzia, ha scritto che i libri per i fanciulli sono in grado di alimentare il sentimento di umanità, andando a cercare amicizie fino all'altro capo del mondo, per formare appunto una «repubblica universale dell'infanzia» (Hazard, 1958). Metafora che ci richiama alla riflessione della scrittrice Azar Nafisi per un uso 'militante' della letteratura, per contrastare una visione della realtà «mercenaria e utilitaristica e combattere le sofferenze e le ingiustizie con la creazione di «uno spazio comune, senza confini tracciati dalla politica o dalla religione, dall'etnia o dal genere», una vera e propria Repubblica dell'immaginazione» dove non servono passaporti ed è possibile condividere ideali e passioni in libertà (Nafisi, 2014: 50).

Il pensiero narrativo – avverte Bruner – ci apre ai dilemmi, alle ipotesi, ci consente di ricreare, di «mettere al congiuntivo», rende maggiormente accessibili alla ragione e all'intuizione i problemi di valori; è strumento dell'immaginazione e della ragione (Bruner, 2006:106-107). Ed è proprio per questo che le storie non sono solo parte del nostro essere umani ma ci rendono tali: «il narrare è una sorta d'istinto e la lettura, seppur processo complesso che richiede educazione ed esercizio, è una necessità vitale, un'esperienza irrinunciabile» (Zizioli, 2018a: 202).

Il ruolo insostituibile e indispensabile delle storie narrate nell'infanzia è stato tematizzato da tempo dalla ricerca scientifica. Si è ampiamente dimostrato infatti che «crescere tra lettura e letteratura» (Chambers, 2011) significa poter conquistare quella libertà necessaria non solo a conoscere mondi sconosciuti, diversi, ma anche a spingersi oltre i sentieri tracciati dal destino, per sfidare costantemente i pregiudizi, per allenare la mente a pensare criticamente e soprattutto in modo nuovo.

Nel superare istanze pedagogico-civilizzatrici e nell'assumere un'identità più complessa, rivendicando una funzione sempre più «emancipativa e formativa» (Cambi, 2011), le narrazioni rivolte all'infanzia e all'adolescenza compongono oggi un catalogo ricco ed articolato e non rinunciano al «diritto-dovere di incidere sul contemporaneo» (Barsotti, Cantatore, 2019), contribuendo ad alimentare quella «Pedagogia militante» che vede nella cultura della ricerca educativa «il motore di produttivo cambiamento», «a fronte delle numerose, quotidiane emergenze legate alla tutela e al rispetto dei diritti dei soggetti, delle comunità» (Tomarchio, Ulivieri, 2015:7).

2. Narrazioni in azione

In queste pagine ci preme evidenziare l'utilizzo della narrazione come dispositivo pedagogico per «orientare il sentire» ed «agire con le parole» e con le immagini nell'ambito di quelle pedagogie dell'impegno che «valorizzano strategie didattiche orientate non solo a promuovere processi di apprendimento in relazione ai temi e ai problemi presenti nella vita reale, ma anche a facilitare l'apprendimento di competenze essenziali all'esercizio di una cittadinanza attiva» (Mortari, 2008: 62). Lo confermano le pratiche che in questi anni hanno valorizzato i percorsi narrativi più insoliti, per certi versi sovversivi, arricchendo così gli alfabeti antropologici e il lessico pedagogico.

Responsabilità, solidarietà, ma anche bellezza e possibilità sono le parole chiave che sembrano meglio restituire il senso di una militanza che trova nelle diverse forme di narrazioni alleate preziose. Certo le storie non sono neutrali, vanno sapute scegliere, ma la stessa educazione implica scelte, è un atto politico che non può prescindere dai propri orientamenti e modelli culturali. Lo hanno insegnato tutti quegli educatori illuminati che si sono impegnati in progetti di miglioramento. Educare e narrare possono essere qualificate come «tensioni generative» ed è improbabile – scrive Demetrio – fare a meno di quanto entrambe ci offrono «in quanto risorse e opportunità, in quanto strategie e tecniche che ci consentono di essere soggetti di diritto, aperti al cambiamento e alle infinite opportunità conoscitive» (Demetrio, 2012: 33). Ed è per questo che nell'allestimento dei setting educativi ha assunto sempre più centralità il raccontare. «Educare è narrare» ha sostenuto infatti sempre Demetrio (Ivi).

In un'epoca caratterizzata dai processi di aziendalizzazione in cui la dialettica locale – globale caratterizza il nostro vivere quotidiano e ad una pluralità dei

luoghi dell'educare, corrisponde una pluralità dei tempi (Iori, 1996; 2019), riattivare relazioni generative proprio grazie ai libri è una sfida che gli educatori sono chiamati ad affrontare soprattutto nei contesti non formali.

In sintonia e sinergia con il lavoro svolto dalle grandi organizzazioni come *Save The Children* <<https://www.savethechildren.it>>, *Amnesty International* <<https://www.amnesty.it>> ed *Ibby (International Board on Books for Young People)* <<https://www.ibby.org>> e, mediante l'approccio suggerito da Marco Dallari, si è provato pertanto a costruire «comunità narrative» (Jedlowski, 2009: 128), contrastando la povertà educativa (Save the children, 2014) e considerando la lettura un dispositivo efficace per l'*empowerment*, scegliendo di intervenire in situazioni critiche, per taluni aspetti emergenziali, dove è più complesso garantire il rispetto dei diritti, come ad esempio, sull'isola di Lampedusa (Zizioli, 2017), o nei Punti di luce promossi nelle periferie delle grandi città da *Save the Children* <<https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/campagne/illuminiamo-il-futuro/punti-luce>>, valorizzando spazi come le biblioteche che negli ultimi anni hanno arricchito le loro attività, diventando centri propulsivi di sviluppo sociale dei territori (Agnoli, 2009; Zizioli, 2019a).

Le organizzazioni succitate sempre di più hanno guardato al libro come ad una risorsa preziosa nei programmi di *special care* per la tutela dei diritti umani. Sono nate così sinergie virtuose tra case editrici e realtà come *Amnesty International* per la realizzazione di prodotti, in particolare albi illustrati, che contribuiscono a sostenere progetti come quello di *Educazione ai Diritti Umani* (Barsotti, 2015: 702-705). Interessante anche l'esperienza di ICWA (Italian Children's Writers Association) <<https://www.icwa.it/en/icwa-authors-contacts.html>> che a sostegno dell'infanzia migrante ha realizzato un'antologia *A braccia aperte* affrontando il tema dei «cammini difficili», restituendo le storie dei bambini di ieri e di oggi (Salvi, 2016: 3).

Ed andrebbero esplorate anche quelle narrazioni che comprendono i diari e le testimonianze di bambini e ragazzi in guerra, dimostrando quanto l'esperienza atroce di un conflitto sia ancora parte dei percorsi biografici, assumendo forme altrettanto drammatiche (Callegari, 2016). Si tratta così, nel rispetto dell'animo infantile, di educare alle asperità della vita per irrobustire la resilienza (Vaccarelli, 2016) e formare all'empatia di cui si diceva.

Le iniziative da citare sarebbero moltissime. Si pensi, ad esempio, ai progetti avviati per l'evento catastrofico del terremoto de L'Aquila, come l'iniziativa *Velino for Children*, dove appunto il raccontare, nell'ambito della cosiddetta pedagogia dell'emergenza, ha assunto un valore rassicurante e trasformativo insieme (Mariantoni, Vaccarelli, 2018).

Come docente di Pedagogia della narrazione guardo sempre con interesse a tutte queste esperienze ‘speciali’ che attraverso il narrare riescono a suggerire nuovi immaginari promuovendo partecipazione e cambiamento per il benessere individuale e di comunità.

Molti testi della nuova produzione per l’infanzia e l’adolescenza, utilizzando i formati più diversi ed assegnando all’immagine un ruolo di pari dignità con la parola, hanno trattato temi attuali come la migrazione, dando voce all’indicibile, offrendo risorse preziose per un cambio di prospettiva, per coltivare sguardi decentrati, per costruire una cultura della convivenza portando la riflessione sulla necessità di costruire ponti e non muri. Vi sono infatti libri che, grazie al potere evocativo delle immagini raccontano il mondo riuscendo a rendere semplice e comprensibile la complessità, cogliendo in senso ampio e non solo culturale, la differenza, restituendola con «leggerezza», per utilizzare una categoria calviniana. È quello che accade nei *silents books* (*wordless picture books*), dove la sequenza narrativa è affidata alle sole immagini e perciò spariscono le parole che vengono invece restituite a chi legge il racconto, a chi prova a interpretarlo, trasformandosi da passivo lettore in cercatore e inventore di storie (Terrusi, 2017). Si narra di viaggi che non sono solo quelli di attraversamento fisico dei confini e dei Paesi, ma anche itinerari evocativi che ci trasportano nella dimensione dell’altrove per tornare alla quotidianità rigenerati, più forti e consapevoli. Basta aprire una porta per intraprendere con l’aiuto della fantasia nuovi percorsi dove tutto può accadere e i bagagli sono valigie piene di conoscenze, esperienze ed emozioni. La paura lascia il posto alla speranza, la realtà si confonde con il sogno per dare ancora più forza al progetto di un futuro migliore.

Sono, nel complesso, narrazioni che sostengono una pedagogia dello sguardo per far ripartire l’immaginazione, non limitandosi perciò a fare da specchio del reale, ma provando a suggerire una via d’uscita, possibili soluzioni alternative per contrastare visioni distorte e allarmistiche che alimentano i processi di esclusione, e confermare il potere della narrativa di qualità nella costruzione dell’identità individuale e collettiva (Zizioli, 2018b).

3. Le nuove emergenze: ripartire con i bambini

Sono ancora molte le infanzie che vivono situazioni di povertà, di violenza, di diritti negati, confermandoci così le contraddizioni del mondo moderno,

dove a situazioni di eccessiva protezione e benessere si affiancano purtroppo ancora condizioni di miseria e sottosviluppo, denunciate nei resoconti delle grandi organizzazioni internazionali e tematizzate dagli studiosi nelle loro ricerche (Borruso, 2019: 96-101; Cambi, 2012; Di Bari, 2012; Macinai, 2015; Traverso, 2016).

In questi ultimi mesi di emergenza sanitaria per la pandemia COVID 19 la situazione si è complicata: si sono esasperate le disuguaglianze, moltiplicate le forme di povertà educativa, con uno sconvolgimento, non solo psicologico, a livello individuale e collettivo, che ha inciso anche e soprattutto sui bambini, come hanno documentato le grandi Organizzazioni internazionali come *Save the Children* e *UNICEF*.

Terre des Hommes ha segnalato che ai 386 milioni di bambini che in tutto il mondo vivevano in condizioni di povertà estrema si aggiungeranno altri 66 milioni di minori, se non verranno prese misure adeguate ed è aumentato, come era purtroppo prevedibile, il fenomeno dello sfruttamento del lavoro minorile <<https://terredeshommes.it/comunicati/lavoro-minorile-in-aumento-a-causa-della-pandemia/>>.

Rileggere la Convenzione è quindi esercizio quanto mai necessario.

La drammatica situazione attuale, che richiede *in primis* investimenti e risorse economiche, ci sollecita a ripensarci cittadini che hanno a cuore il bene comune. Oltre al recupero di una condizione di benessere ci è chiesto, infatti, di re-inventarci nuove forme di comunità per irrobustire il senso civico e riscoprire la qualità delle relazioni.

Quell'atto di solidarietà dei due bambini protagonisti de *L'altro paio* ci offre una pista di lavoro che in molti casi non si è tenuta in adeguata considerazione.

Se i bambini sono «i tesori» di ogni comunità <<https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/lisola-dei-tesori-atlante-dellinfanzia-rischio-italia>>, valorizzare la loro capacità di guardare alla vita con stupore e meraviglia, stimolare lo spirito di cooperazione, non è solo un atto eticamente orientato perché rispettoso dei loro diritti, bensì un investimento sicuro e promettente per il futuro.

In questa direzione, in un tempo così complesso come quello attuale, la stessa UNICEF tra le attività educative promosse, ha stimolato i bambini a raccontare le loro emozioni attraverso colori, disegni e parole, utilizzando la tecnica dello storytelling, ed offerto video letture di albi illustrati <<https://www.unicef.it/doc/9831/proposte-educative-coronavirus.htm>>, in

una circolarità di lettura e scrittura che è garanzia non solo di crescita, ma anche di cura.

Tra le esperienze avviate nel contesto italiano possono essere segnalate anche quelle dei già citati *Reggio Children* <<https://www.reggiochildren.it/acasaconilreggioapproach>> e MCE <<https://senzascuola.wordpress.com/giorni-senza-scuola/>>. Con progetti speciali hanno utilizzato il raccontare per accompagnare i tanti bambini costretti nelle proprie abitazioni, con percorsi “a distanza”, scommettendo sull’apprendimento cooperativo anche in situazioni di emergenza. E tra le proposte valorizzanti il narrare si possono richiamare infine quelle promosse dal Laboratorio d’arte del Palazzo delle Esposizioni di Roma che custodisce una biblioteca specializzata in editoria internazionale per ragazzi e ragazze con una preziosa collezione di libri senza parole. In questi mesi con il progetto *Resta a casa ma... lo Scaffale d’arte viene da te!* si sono suggeriti una serie di consigli di lettura e spunti per laboratori e attività da condividere anche a distanza, non negando così ai bambini la possibilità di esercitare uno sguardo critico sul mondo attraverso l’arte e i libri <<https://www.palazzoesposizioni.it/pagine/servizi-educativi>>.

Ancora una volta perciò si è trovato un valido sostegno nelle narrazioni, in quella «Repubblica dell’immaginazione» dove tra realtà e finzione è possibile trovare e imparare valori come l’empatia, la solidarietà, il coraggio di osare, la forza di ripartire, la speranza di cambiare per sognare e costruire insieme ai bambini un mondo migliore.

Chiudo questo breve saggio con un’altra suggestione, questa volta letteraria, tratta dall’autobiografia di Jella Lepman, la quale all’indomani del secondo conflitto mondiale trovò il coraggio di costruire il dialogo e condizioni di pace promuovendo a Monaco, in Germania, una mostra internazionale di libri per bambini che divenne stabile con la creazione della *Internationale Jugendbibliothek* (Zizioli, 2016).

Fondò successivamente il Comitato internazionale IBBY, già citato, che, con sezioni attive in tutti e cinque i continenti, si occupa oggi di portare libri in tutto il mondo, specie nelle zone più disagiate e di conflitto nella convinzione che i buoni testi possano irrobustire la resilienza, formare alla proattività, stimolare la partecipazione³.

Jella Lepman scrisse una frase che diventò presto famosa, una sorta di manifesto che ci sembra particolarmente appropriato in questo particolare periodo

³ Negli ultimi mesi la sezione italiana ha promosso un’iniziativa rivolta ai bambini e alle bambine con lo scopo di raccogliere i disegni e le foto realizzati nel periodo della quarantena causata dal Covid-19 la: *The Children Art Gallery: #dentrofuori* [<https://www.ibbyitalia.it/gruppo-children/>] seguendo le orme della fondatrice.

storico: «Fateci cominciare dai bambini per rimettere pian piano in sesto questo mondo completamente sottosopra. Saranno i bambini ad indicare agli adulti la via da percorrere» (Lepman, 2018: 48).

Riferimenti bibliografici

- AGNOLI, A. (2009). *Le piazze del sapere. Biblioteche e libertà*. Roma-Bari: Laterza.
- BARSOTTI, S. (2015). Albi illustrati e educazione ai diritti umani: l'esperienza di *Amnesty International* Italia. In Tomarchio, M., Ulivieri, S. (eds), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Pisa: Edizioni ETS, 699-706.
- BARSOTTI, S., CANTATORE, L. (Eds.) (2019). *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi, e simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci.
- BERTIN, G.M. (1953). *Etica e pedagogia dell'impegno*. Milano: Marzorati.
- BORRUSO, F. (2019). *Infanzie. Percorsi storico educativi tra immaginario e realtà*. Milano: Franco Angeli.
- BRUNER, J. (2006). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. [trad. di Mario Carpitella]. Roma-Bari: Laterza.
- CALLEGARI, C. (2016). Per un'educazione alla cittadinanza: diari di ragazzi in guerra, ieri e oggi. In Toffano Martini, E., De Stefani, P. (eds.), *Che vivano liberi e felici. Il diritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York*. Roma: Carocci, 317-326.
- CAMBI, F. (2011). Letteratura per l'infanzia e storia dell'educazione: un rapporto sempre (più) centrale. In Lombello Soffiato, D. (ed.), *La letteratura per l'infanzia oggi. Epistemologia didattica universitaria e competenze per le professionalità educative*. Lecce: Pensa Multimedia editore, 15-21.
- CAMBI, F. (2012). Un paradigma forte ed articolato. In Cambi, F., Di Bari, C., Sarsini, D., *Il mondo dell'infanzia. Dalla scoperta, al mito, alla relazione di cura. Autori e testi*. Milano: Apogeo, 1-20.
- CHAMBERS, A. (2011), *Siamo quello che leggiamo. Crescere tra lettura e letteratura*, EquiLibri, Modena.
- CANTATORE, L. (Ed.) (2017). *Primo: leggere. Per un'educazione alla lettura*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- DALLARI, M. (2005). L'arte per i bambini. In Francucci, C., Vassalli, P. (eds), *Educare all'Arte*, Milano: Electa, 17-25.
- DEMETRIO, D. (2012). Concetti, modelli, analisi. In Id., *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Scritti di Elisabetta Biffi, Micaela Castiglioni, Emanuela Mancino. Milano-Udine: Mimesis, pp. 11-77.
- DI BARI, C. (2012). L'infanzia tra realtà, mito e immaginario. In Cambi, F., Di Bari, C., Sarsini, D., *Il mondo dell'infanzia. Dalla scoperta, al mito, alla relazione di cura. Autori e testi*. Milano: Apogeo, 21-53.

- HAZARD, P. (1958). *Uomini, ragazzi, libri. Letteratura infantile*, [trad. it. di A. De Marchis]. Roma : Edizioni Armando.
- IORI, V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- IORI, V. (2019). Il territorio e l'abitare: prendersi cura delle relazioni educative. *Attualità pedagogiche*, 1 (1), 2-9 (disponibile all'indirizzo: <<http://www.attualitapedagogiche.it/ojs/index.php/AP/issue/download/2/2>>)
- JEDLOWSKI, P. (2009), *Il racconto come dimora. Heimat e le memorie d'Europa*, Torino, Bollati-Boringhieri.
- KROFLIČ, R. (2016). Il riconoscimento del bambino come individuo capace. I fondamenti dell'educazione nello spirito dei diritti dei bambini. In Toffano Martini, E., De Stefani, P. (eds.), *Che vivano liberi e felici. Il diritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York*. Roma: Carocci, 109-119.
- LEPMAN, J. (2018). *Un ponte di libri*. Roma: Sinnos.
- LOMBELLO, D. (2016). Leggere. In Toffano Martini, E., De Stefani, P. (eds.), *Che vivano liberi e felici. Il diritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York*. Roma: Carocci, 334-337.
- LORENZONI, F. (2014). *I bambini pensano grande. Cronaca di un'avventura pedagogica*. Palermo: Sellerio editore.
- LORENZONI, F. (2019). *I bambini ci guardano. Un'esperienza educativa controvento*. Palermo: Sellerio editore.
- MACINAI, E. (2015). Cultura dell'infanzia e diritti dei bambini. Le contraddizioni del mondo globale. In Tomarchio, M., Ulivieri, S. (eds.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: Edizioni ETS, 157- 165.
- MARIANTONI, S. VACCARELLI, A. (Eds.) (2018) *Individui, comunità e istituzioni in emergenza. Intervento psico-socio-pedagogico e lavoro di rete nelle situazioni di catastrofe*. Milano: FrancoAngeli, Open Access.
- MIGNOSI, E, NUTI, G. (2020). *Un'infanzia fatta di scienza e arte*. Milano: Franco Angeli.
- MONTESSORI, M. (1950). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- MORTARI, L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Con contributi di Donata Fabbri, Luca Fazzi, Massimiliano Tarozzi, Francesco Tonucci. Milano: Mondadori.
- NAFISI, A. (2015). *La Repubblica dell'immaginazione. Una vita e i suoi libri*. [trad. di Mariagrazia Gini]. Milano: Adelphi.
- NUSSBAUM, M.C. (2012). *La nuova intolleranza. Superare la paura dell'islam e vivere in una società più libera*. [trad. di Stefania De Petris]. Milano: il Saggiatore.

- PETTIT, M. (2002). *Éloge de la lecture. La construction de soi*. Paris: Edition Belin.
- SALVI, M. (a cura di), ill. Spanò, C. (2016). *A braccia aperte. Storie di bambini migranti*. Milano: Mondadori.
- SAVE THE CHILDREN ITALIA ONLUS (2014). *La Lampada di Aladino. L'Indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, scaricabile dal sito: <<https://www.savethechildren.it>>.
- SCARPATI, M. (2012). *I diritti dei bambini. Come aiutare noi e i nostri figli a diventare adulti migliori*. Modena: Infinito edizioni.
- TERRUSI, M. (2017). *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- TOMARCHIO, M., ULIVIERI, S. (Eds), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Pisa: Edizioni ETS.
- TONUCCI, F. (2008). La partecipazione dei bambini. In Mortari, L., *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Bruno Mondadori, 69-99.
- TRAMMA, S. (2020). La comunità al tempo della pandemia. In *Micromega*, 4, 2020 (disponibile on line all'indirizzo: <<http://temi.repubblica.it/micromega-online/la-comunita-al-tempo-della-pandemia/>>).
- TRAVERSO, A. (Ed.) (2016). *Bambini pensati, infanzia vissute*. Pisa: ETS.
- VACCARELLI, A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- ZIZIOLI, E. (2016), Dalla parte dei bambini. Il contributo pedagogico di Jella Lepman. *I Problemi della Pedagogia*, LXII (1), 165-193.
- ZIZIOLI, E. (2017) (con la collaborazione di G. Franchi). *I tesori della lettura sull'isola. Una pratica di cittadinanza possibile*. Roma: Sinnos.
- ZIZIOLI, E. (2018a). Un racconto... è un diritto di tutti. Narrazione, comunità, contesti di crisi. In Mariantoni, S., Vaccarelli, A., (eds.), *Individui, comunità e istituzioni in emergenza. Intervento psico-socio-pedagogico e lavoro di rete nelle situazioni di catastrofe*. Milano: FrancoAngeli, Open Access, 202-212.
- ZIZIOLI, E. (2018b). Percorsi di cittadinanza con e nelle storie. Coltivare l'immaginazione per "coltivare l'umanità". In Polenghi, S., Fiorucci, M., Agostinetto, L. (eds.), *Diritti, cittadinanza, inclusione*. Lecce- Rovato (BS): Pensa Multimedia, 193-204.
- ZIZIOLI E. (2019a), Public libraries and visual narrative: inclusive readings and good practices. *Pedagogia Oggi*, XVII (1), 205-216.
- ZIZIOLI E. (2019b). L'impegno di Albino Bernardini per una scuola nuova. In Bernardini, A., *Un anno a Pietralata*, a cura di Elena Zizioli. Roma: Edizioni Conoscenza, 7-34.

TESTIMONIANZE

Partecipare è un diritto umano. La Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza 30 anni dopo.

di Chiara Pacifici¹

I diritti dei minori: una storia recente

«Nella nostra tradizione giuridica, diritto/diritti e bambini sono termini tendenzialmente antinomici. Per un verso, essendo i bambini privi di capacità d'agire, essi sono sempre stati trattati, e prima ancora pensati, come oggetto di diritto ben più che come soggetti di diritti. Per altro verso, il diritto dei minori è sempre stato concepito, dalla nostra cultura giuridica, come un diritto a sua volta "minore", estraneo all'orizzonte teorico del giurista e scarsamente compatibile con le levigate forme giuridiche del diritto degli adulti» (Ferrajoli, 2009: 205). Queste lucide riflessioni di uno dei maggiori filosofi del diritto italiano, Luigi Ferrajoli, costituiscono un'ottima introduzione alla comprensione storica del rapporto tra la dimensione giuridica e il mondo dell'infanzia.

Fino al XIX secolo, i minori sono stati considerati "proprietà" dei genitori fino all'età di 21 anni, quando gli era concesso di rendersi autonomi dalla famiglia di origine. Neanche il Codice Civile napoleonico, che apportò significative modifiche nei rapporti familiari, ereditando una serie di rivendicazioni sorte durante la Rivoluzione francese, cambiò lo status dei minori, che rimasero dipendenti dalla volontà genitoriale, in particolare paterna. Senza ricorrere al permesso delle autorità, il padre poteva addirittura recludere i figli per diversi mesi, qualora lo ritenesse necessario a fini punitivi e rieducativi.

Ancora più grave era la condizione dei minori nel mondo del lavoro, come si evince anche solo leggendo la letteratura dell'epoca, basti pensare ai protagonisti dei romanzi di Dickens. Per quanto vessati e spesso maltrattati in famiglia, i bambini e le bambine del XIX secolo non trovavano certo una situazione migliore in strada, dove erano vittime di abusi e violenze di ogni genere. Proprio per questo, i riformatori che a cavallo tra i due secoli iniziarono ad affrontare la questione minorile si concentrarono perlopiù sulle condizioni

¹ Ufficio Educazione e Formazione Amnesty International Italia

lavorative e sulla condizione degli orfani e dei bambini abbandonati.

La prima data significativa nel percorso di emancipazione dei minori è sicuramente il 15 aprile 1919, quando l'attivista britannica Eglantyne Jebb fonda, insieme alla sorella Dorothy, l'organizzazione "Save the Children", nata originariamente come fondo per la raccolta di aiuti economici in favore dei bambini tedeschi e austriaci che pativano le sofferenze e le privazioni del primo dopoguerra. Nel 1921, il fondo si impegna in favore dei bambini russi vittime della carestia in tempo di guerra civile e, nel 1923, Eglantyne riassume i principi ispiratori della sua azione umanitaria nella bozza della "*Dichiarazione dei diritti dei bambini*", che l'anno successivo sarà adottata dalla Società delle Nazioni con il nome di "*Dichiarazione di Ginevra*".

Per quanto importanti, però, questi documenti non riconoscono i minori come portatori di diritti propri, ma, più genericamente, conferiscono loro il possesso di diritti umani universali. È solo nel 1959 che avviene una svolta verso un più compiuto riconoscimento della personalità giuridica del minore, quando un gruppo di lavoro delle Nazioni Unite elabora i dieci principi che individuano i diritti fondamentali di ogni bambino o bambina e che sono enunciati nella "Dichiarazione dei diritti del bambino dell'ONU". D'altra parte, trattandosi di una semplice dichiarazione, i principi non avevano verso i governi un potere vincolante dal punto di vista legislativo, che avrebbero acquisito solo attraverso una codificazione in una Convenzione.

Nel 1980 si riunisce la 35° Sessione della Commissione dei Diritti Umani, dove rappresentanti governativi, agenzie internazionali come UNICEF e UNESCO, grandi ONG come Save the Children e Oxfam, ma anche piccole organizzazioni nazionali sensibili alle questioni della condizione dei minori, lavorano insieme per redigere la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, cercando di trovare un linguaggio comune in grado di esprimere le diverse istanze in campo. Dopo nove anni di intensa collaborazione, il 20 novembre 1989 l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite adotta ufficialmente la Convenzione internazionale sui diritti dell'Infanzia e dell'adolescenza (CRC), che entrerà in vigore l'anno successivo.

Un nuovo concetto giuridico: il "child"

Formata da un preambolo e 54 articoli, la Convenzione non si basa sulla distinzione, tradizionale in ambito legislativo, tra diritti politico-civili, economici e socio-culturali, dal momento che fa confluire tutti questi diritti nella figura del minore, che arriva così a rappresentare una nuova realtà giuridica. Questa novità è riconoscibile già nella definizione del minore con il termine

“child”, che nella lingua inglese non indica solo il bambino, ma più generalmente chiunque non abbia ancora raggiunto la maggiore età: in questo modo, nella categoria giuridica del minore, la Convenzione fa rientrare anche gli adolescenti e i ragazzi, estendendo così la sfera dei diritti a tutto il primo periodo di crescita e sviluppo della persona umana.

Essendo nata dal lavoro e dalla collaborazione della maggior parte degli Stati, la Convenzione presenta un profilo sovranazionale pressoché unico nell’ambito del diritto internazionale, considerando quanto anche i Paesi in via di sviluppo abbiano contribuito alla sua stesura. Questo aspetto è riconoscibile nell’attenzione posta verso i bisogni materiali dei minori e il ruolo che la cooperazione internazionale può svolgere a favore delle politiche per l’infanzia nei Paesi più poveri; a dimostrazione dell’apertura giuridica del documento, basti pensare che contiene anche un riferimento a norme specifiche del diritto islamico, come per esempio la famiglia allargata.

Una chiave interpretativa del significato giuridico del documento è quella del cosiddetto schema delle “3P”, ossia «Provision», che indica il diritto di nascere e crescere in un ambiente sano, che garantisca i mezzi fondamentali per la sussistenza, «Protection», che riguarda il diritto del minore a essere protetto da abusi e sfruttamento, «Promotion», che riconosce al minore lo status di cittadino a cui vanno attribuiti i diritti di espressione, partecipazione, libertà di pensiero e di associazione.

La partecipazione come diritto

È la terza “P”, quella della promozione dei diritti del minore come cittadino, che mette in evidenza la novità giuridica più significativa della Convenzione, la partecipazione come diritto fondamentale anche dei bambini e dei ragazzi, i quali da soggetti passivi delle decisioni del mondo adulto diventano protagonisti della vita politica, sociale e culturale della comunità di appartenenza. Tanto più importante è questo passaggio, quanto più si basa sul riconoscimento dei minori come interlocutori delle discussioni e deliberazioni democratiche da parte degli adulti; un riconoscimento, però, che non assume le forme di una semplice concessione ma che, invece, presuppone la rinuncia del potere e del controllo del mondo adulto sulla vita dei minori, permettendo loro non soltanto di esprimere le proprie opinioni, ma di intervenire attivamente nella realizzazione dei progetti e delle decisioni che li riguardano.

In questa trasformazione giuridica della figura del minore, la Convenzione si lega direttamente alla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani, che al-

l'articolo 29 sancisce che "Ogni individuo ha doveri verso la comunità, nella quale soltanto è possibile il libero e pieno sviluppo della sua personalità". Quello che, fino al 1989, era sì un diritto fondamentale per l'idea stessa di cittadinanza, ma limitato alla sua componente adulta, viene estesa grazie alla Convenzione anche a quella parte della società fatta di bambini e ragazzi, che da questo momento in poi si trovano ad essere considerati persone dotate di uguale libertà e responsabilità, un binomio giuridico che viene espresso proprio dal diritto alla partecipazione.

In particolare, l'articolo 12 della Convenzione mette in relazione il diritto di partecipare e il rapporto del minore con gli ambienti in cui nasce e cresce e in cui, quindi, viene coinvolto in prima persona:

«Gli Stati parti garantiscono al fanciullo capace di discernimento il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa, le opinioni del fanciullo essendo debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità.

A tal fine, si darà in particolare al fanciullo la possibilità di essere ascoltato in ogni procedura giudiziaria o amministrativa che lo concerne, sia direttamente, sia tramite un rappresentante o un organo appropriato, in maniera compatibile con le regole di procedura della legislazione nazionale»

L'ingresso del minore nei processi decisionali diventa un dovere di ogni Stato che abbia ratificato la Convenzione e che da qui in poi si impegna affinché questo diritto non rimanga solo un principio teorico, ma trovi costante applicazione pratica all'interno del rispettivo ambito legislativo. In questo modo, l'opinione dei bambini e dei ragazzi non rappresenta un semplice contributo alla discussione, ma diventa un elemento da tenere in considerazione per qualunque decisione che li riguardi, tanto da ricevere garanzia e protezione a tutti i livelli giudiziari e amministrativi. In uno stato costituzionale, qual è il nostro, entrare a far parte delle leggi trasforma una semplice concessione in un diritto inalienabile e fondamentale.

In cima alla scala di partecipazione

Tra gli studiosi che più hanno contribuito a consolidare il diritto di partecipazione dei minori alle scelte che li riguardano, c'è sicuramente il britannico Roger Hart e la sua idea della «scala della partecipazione» (*ladder of participation*; Hart, 1992) i cui gradini più bassi sono rappresentati da false forme di partecipazione, come la manipolazione, la decorazione e la partecipazione sim-

bolica (*tokenism*) in cui il coinvolgimento dei bambini e dei ragazzi finisce per comprometterne il reale contributo ai processi decisionali.

Salendo lungo la scala, invece, si incontrano prima il livello «incaricati e informati», dove ai minori vengono attribuiti compiti specifici, e poi il livello «consultati e informati», in cui i minori, consapevoli di quanto la propria opinione possa condizionare il risultato finale, intervengono attivamente nei programmi gestiti dagli adulti con consigli e suggerimenti.

Quando si giunge in cima alla scala, troviamo i livelli più avanzati di partecipazione, ossia quella «iniziata dagli adulti», dove il percorso decisionale viene condiviso con il minore, e infine i progetti «avviati e diretti dai ragazzi», in cui i ruoli si invertono e sono gli adulti a svolgere un ruolo consultivo e di supporto per i minori, che invece diventano i protagonisti delle scelte che li riguardano. Quest'ultimo livello mette i bambini e i ragazzi di fronte alle proprie responsabilità, che vengono condivise in una relazione di pari opportunità e scambio di informazioni ed esperienze.

I tratti essenziali della partecipazione, individuati da Hart, sono ripresi in alcuni passaggi fondamentali della Convenzione, che mettono in relazione la possibilità di partecipare con il diritto alla libera espressione e al ricevere informazioni, sottolineando così l'importanza di una partecipazione del minore che sia consapevole e motivata. In particolare, l'articolo 13 afferma che «Il fanciullo ha diritto alla libertà di espressione. Questo diritto comprende la libertà di ricercare, di ricevere e di divulgare informazioni e idee di ogni specie, indipendentemente dalle frontiere, sotto forma orale, scritta, stampata o artistica, o con ogni altro mezzo a scelta del fanciullo»; mentre l'articolo 15 stabilisce che «Gli Stati parti riconoscono i diritti del fanciullo alla libertà di associazione e alla libertà di riunirsi pacificamente».

Informarsi, associarsi, discutere, confrontarsi e, infine, esprimere le proprie opinioni: tutti questi passaggi, che vanno a costituire un percorso cosciente di partecipazione, sono garantiti dalla Convenzione, che mira a favorire la formazione di un dialogo e di uno scambio continui tra adulti e minori, dove i primi orientano e guidano i secondi nell'assunzione sempre crescente di responsabilità, che li renda fin da piccoli cittadini attivi, aperti e consapevoli.

I minori e la partecipazione

Il legame tra la partecipazione e la crescita civile del minore è un fattore decisivo dal punto di vista dei diritti umani, che rivestono un ruolo fondamentale per l'acquisizione di una cittadinanza matura da parte dei bambini e

ragazzi con effetti benefici su tutta la società.

L'ambiente in cui si vive rappresenta il primo aspetto da tenere in considerazione per favorire il diritto a partecipare del minore: non solo la famiglia, ma anche e soprattutto la scuola, le comunità sportive o culturali frequentate costituiscono quel campo complesso di relazioni ed esperienze che compongono il tessuto reale su cui si forma la personalità dei minori. È innanzitutto qui che la voce dei bambini e dei ragazzi deve essere ascoltata, perché è in questi contesti che ciascuno di loro sente il bisogno di essere coinvolto nelle scelte che lo riguardano. Esercizi come brainstorming, consultazioni e sondaggi di opinione su diverse tematiche, proposti e curati dagli adulti, potrebbero aiutare ad attivare percorsi di partecipazione, che poi possono svilupparsi in progetti affidati sia ad organizzazioni che ad istituzioni e che possono rappresentare preziose occasioni educative e formative per i ragazzi. Solo se calati nella pratica progettuale, attraverso un reale coinvolgimento e un ascolto autentico delle loro idee, impressioni e opinioni, i minori sono messi nella condizione di sviluppare le proprie capacità intellettuali e affettive, sperimentando come poter fare la differenza in situazioni che li interessano personalmente.

La costante partecipazione dei minori diventa così un indice della diffusione e del rispetto dei diritti umani nelle nostre società; pertanto, si rende necessario un continuo potenziamento del livello di sensibilizzazione verso i diritti di bambini e ragazzi, che può avvenire in maniera efficace mediante l'adozione di buone pratiche e l'applicazione coerente dei principi enunciati dalla Convenzione.

A ogni età la sua partecipazione

Abbiamo visto come l'articolo 12 della Convenzione, nel riconoscere il diritto alla partecipazione dei bambini e dei ragazzi nelle decisioni che li riguardano, metta in evidenza la necessità di considerare l'età e il grado di maturità del singolo minore. Coinvolgere un bambino in una scelta che interessa un adolescente non sarebbe solo una forma inutile e artificiosa di partecipazione, ma potrebbe condurre anche a un esito frustrante per il minore; così come chiedere a un ragazzo di prendere parte a questioni riguardanti l'infanzia potrebbe generare indifferenza e rifiuto. D'altra parte, tenendo nel dovuto conto il livello di consapevolezza raggiunta da ciascun minore rispetto alla questione da affrontare, non bisogna neanche separare sempre e comunque le diverse fasce di età, soprattutto nei casi in cui la collaborazione tra minori di anni diversi può rappresentare un arricchimento dell'esperienza partecipativa. In par-

ticolare, è importante che in un gruppo non omogeneo di minori, chi è più grande aiuti i più piccoli, così come chi si trova in una condizione di vantaggio rispetto al percorso formativo e all'ambiente sociale, favorisca il coinvolgimento di chi, per le ragioni più diverse, vive in una situazione di difficoltà, inclusi quei minori che appartengono a minoranze o gruppi nativi o, ancora, i minori migranti.

Una vera esperienza partecipativa dei bambini e dei ragazzi nei processi decisionali comporta anche un'educazione o, in alcuni casi, una rieducazione degli adulti, i quali spesso hanno dimenticato quanto loro stessi abbiano patito da giovani l'esclusione dalle scelte di vita che li riguardavano. Proprio per non perpetuare un meccanismo di esclusione generazionale, è necessario che le figure adulte di riferimento in ogni contesto, dai genitori agli insegnanti o chi in genere lavora a contatto con i minori, siano sensibilizzati alla pratica dell'ascolto e della condivisione di idee e opinioni, aprendosi alla possibilità di mettersi in discussione per favorire la reale partecipazione dei loro bambini e ragazzi.

La Convenzione come orizzonte giuridico della pratica partecipativa di Amnesty International

La partecipazione è una delle caratteristiche fondamentali dell'azione educativa di Amnesty International, dal momento che le attività di Educazione ai diritti umani si basano sulla convinzione che studenti e studentesse possono raggiungere una reale conoscenza dei diritti umani e favorire la loro diffusione solo se coinvolti attivamente nei processi di apprendimento e sensibilizzazione. Pertanto la Convenzione non può che rappresentare l'orizzonte normativo delle pratiche formative di Amnesty, costituendo il riferimento giuridico internazionale della centralità della partecipazione nella crescita educativa dei minori. Condividere con i bambini e i ragazzi i contenuti della Convenzione significa non solo fargli conoscere il documento che sancisce i loro diritti, ma anche aiutarli a inquadrare la loro azione in difesa di questi diritti in un contesto più ampio e storicamente determinato.

Attraverso una lettura ragionata degli articoli della Convenzione, i minori vengono introdotti alla comprensione del concetto di diritto umano a partire dalla propria condizione di bambini o ragazzi in un mondo di adulti, in cui non solo devono rispettare specifici doveri, ma devono anche vedere rispettati i loro diritti. Scoprire che partecipare alle decisioni nelle questioni che li riguardano non è una concessione dell'autorità adulta di riferimento, ma è un

diritto sancito a livello internazionale, stimola i minori non solo a rivendicare per sé questo diritto, ma altresì a promuoverlo e difenderlo ovunque e per chiunque venga violato. È qui che il concetto di “agente di cambiamento” assume tutta la sua rilevanza e concretezza, perché soltanto attraverso metodologie autenticamente partecipative i bambini e i ragazzi possono sentirsi esseri umani dotati di creatività e intelligenza in grado di incidere sui processi reali, innanzitutto riflettendo insieme sui problemi da affrontare, pronti ad *ascoltare* e ad *essere ascoltati*.

I principi delle metodologie partecipative nell'Educazione ai diritti umani

La partecipazione è un valore fondamentale che deve guidare il modo in cui ogni diritto individuale è assicurato e rispettato; come tale, rappresenta un criterio per valutare i progressi nel processo di attuazione dei diritti dei minori e una dimensione essenziale della libertà di espressione universalmente riconosciuta. L'Educazione ai diritti umani è per Amnesty International “una pratica volontaria e partecipativa volta all’*empowerment* delle persone, dei gruppi e delle comunità attraverso la promozione di conoscenze, capacità e comportamenti coerenti con i principi internazionalmente riconosciuti in materia di diritti umani.” (Dichiarazione delle Nazioni unite sull’Educazione e la formazione ai diritti umani – 19 dicembre 2011) Educare ai diritti umani significa formare gli individui riguardo le norme e i principi in materia di diritti umani, i valori che li sottendono e il modo in cui possono essere effettivamente raggiunti e tutelati. È un processo che avviene *attraverso e per* i diritti umani: i processi educativi e formativi devono rispettare i diritti di educatori e discenti, mentre i partecipanti sono effettivamente messi in grado di godere ed esercitare i propri e rispettare e tutelare i diritti degli altri. Questo principio vale ancora di più nel caso di bambini e ragazzi, in cui l’apprendimento è intimamente legato al vissuto personale e alle esperienze quotidiane.

L’acquisizione di nuove conoscenze inizia con la condivisione delle opinioni e dei punti di vista dei partecipanti, senza riferirsi a una teoria prestabilita o a un insieme di informazioni assunte acriticamente. In questa prospettiva, l’approccio educativo è incentrato sul discente e mira a rafforzarne l’autostima, la fiducia in sé stesso e l’elaborazione di un concetto di sé positivo e realistico. Solo dopo che i partecipanti hanno condiviso e analizzato in maniera critica le proprie esperienze, vanno alla ricerca di elementi e schemi comuni, quindi vengono introdotte nuove informazioni provenienti da diverse fonti (esperti esterni, testi specialistici, documentari, ecc.) per approfondire l’analisi e sti-

molare la creazione collettiva di nuove idee e la reinterpretazione delle conoscenze esistenti. Soltanto a questo punto i partecipanti mettono in pratica quanto appreso, mirando a trasformare quegli aspetti delle loro realtà che hanno identificato come ingiusti e di ostacolo al godimento dei loro diritti fondamentali.

Per concludere, ci affidiamo di nuovo alle parole di Ferrajoli, che mostrano esemplarmente la posta in gioco nel rapporto tra educazione, partecipazione e diritti dei minori: “Va anzitutto creata nel bambino la consapevolezza della sua identità di cittadino, dotato di diritti e di doveri. È questo il solo modo per affermarne le dignità di persone e la responsabilità morale e politica: non più come oggetti di diritto, ossia di tutela e repressione, ma come soggetti di pieno diritto. [...] occorre educare i bambini alla logica dei diritti e delle loro garanzie: perché diritti e garanzie sono sempre leggi dei più deboli, quali sono i bambini per antonomasia, in alternativa alla legge del più forte che vigerebbe in loro assenza» (Ferrajoli, 2009: 206).

Riferimenti bibliografici

- FERRAJOLI, L. (2009). L'educazione alla democrazia. In di Brogi, V., Mori, L. (eds.), *Il bambino ir-reale. Di quali bambini parliamo quando parliamo di bambini*. Pisa: Edizioni ETS, 199-206.
- HART, R. (1992). *Children's Participation from Tokenism to Citizenship*. Firenze: UNICEF Innocenti Research Centre.

I diritti del fanciullo in Africa: Bambini e bambine, donne e uomini di domani

di Guglielmo Micucci¹

Aiutare ad aiutare i bambini

Esistono luoghi del mondo in cui i bambini devono crescere in fretta e l'infanzia non è che una breve parentesi nella vita di un individuo. Si tratta di tutte quelle aree economicamente e socialmente svantaggiate, in cui sopravvivere ai primi anni di vita è una sfida quotidiana, ardua e difficile. L'esistenza delle persone più vulnerabili, specialmente dei bambini, è messa a repentaglio da numerose variabili esterne: guerre, carestie, epidemie, carenza di strutture sanitarie e strumenti per la cura di patologie che, se altrove sarebbero curabili, in contesti fragili si trasformano in letali.

Essere bambini, in alcuni luoghi del mondo è quindi un colpo di sfortuna. Basti pensare all'Africa subsahariana, una regione in cui i tassi di mortalità infantile sono altissimi.

Nel 2019 a Sud del Sahara si è registrato un tasso di mortalità infantile medio di 76 decessi su 1000. Ciò vuol dire che un bambino su 13 è morto prima di compiere 5 anni². È una specie di sadica lotteria della vita.

E dunque è così che anche gli articoli contenuti nella preziosa Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, letti alla luce di questi dati assumono delle tinte utopiche.

«Gli Stati parti riconoscono che ogni fanciullo ha un diritto inerente alla vita» si legge nella Convenzione siglata ormai oltre 30 anni fa, «e assicurano in tutta la misura del possibile la sopravvivenza e lo sviluppo del fanciullo.»³

È proprio così? Stiamo davvero facendo tutto il possibile per assicurare che

¹ Direttore generale Amref Health Africa – Italia

² United Nations Inter-agency Group for Child Mortality Estimation (UN IGME), 'Levels & Trends in Child Mortality: Report 2020, Estimates developed by the United Nations Inter-agency Group for Child Mortality Estimation', United Nations Children's Fund, New York, 2020.

³ United Nations Treaty Collection. *Convention on the Rights of the Child*

ogni singolo bambino del mondo si veda garantiti tutti i suoi diritti di essere umano? Una domanda retorica, certamente, che tuttavia non può essere evasa con una semplice risposta negativa. Moltissimi paesi che non riescono a prendersi cura come dovrebbero dei loro bambini, non vi riescono perché non hanno sistemi, strutture e risorse umane adeguati in ambito sanitario. Per questo devono essere aiutati. Aiutati ad aiutare.

Paesi fragili e salute infantile

Il diritto alla salute, che è un diritto universale, stenta ad essere assicurato in tutte quelle nazioni che soffrono carenze strutturali nei loro sistemi organizzativi. La fragilità dei sistemi sanitari e delle reti infrastrutturali, impedisce una erogazione capillare dei servizi di assistenza, ivi inclusi i servizi destinati all'infanzia.

Oggi in tutto il continente africano ci sono circa 2 milioni di persone qualificate a svolgere la professione medica (dottori, infermieri/e, ostetriche) che si prendono cura di 1.2 miliardi di abitanti⁴. Ne risulta una media di solo 1.7 risorse umane per la salute ogni 1000 abitanti (contro lo standard richiesto dall'Organizzazione Mondiale della Salute di 4.45 ogni 1000 abitanti). Si tratta di uno dei record peggiori del mondo. Per rispettare il criterio dell'OMS, entro il 2030 ci dovrebbe essere un incremento del 69% nel numero delle persone abilitate a lavorare nel settore sanitario, pari a 4.2 milioni di professionisti formati e abilitati⁵. In sostanza, le persone non possono essere curate perché sono troppo pochi i professionisti che possiedono le competenze e le conoscenze per farlo.

A peggiorare ulteriormente la situazione, oltre a questa carenza strutturale dei sistemi sanitari africani, si aggiungono le instabilità politiche e sociali che minano gli equilibri di molte nazioni. Dei 36 paesi del mondo classificati nel 2017 dalla Banca mondiale come soggetti a fragilità, conflitti e violenze, 21 sono africani⁶. Quasi 3 bambini africani su 10 vivono proprio in questi 21 paesi, per un totale di 153 milioni di bambini; sono loro a correre il rischio più alto di morire prima di aver compiuto cinque anni: un terzo di tutte le

⁴ World Health Organization, Health Workforce Department, Global strategy on human resources for health: workforce 2030.

⁵ United Nations Children's Fund (UNICEF) Division of Data, Research and Policy. *Generation 2030 Africa 2.0: Prioritizing investments in children to reap the demographic dividend*. 2017.

⁶ The World Bank Group. *Harmonized List of Fragile Situations FY 18*, World Bank, Washington, D.C., 2017.

morti che si verificano in Africa entro il quinto anno di età coinvolge i bambini di questi 21 paesi⁷.

Ancora una volta, a patire gli effetti peggiori di instabilità e fragilità strutturali sono i soggetti più vulnerabili per natura, i bambini.

E questo scenario, già di per sé compromesso, deve essere osservato anche alla luce di quanto accadrà da qui ai prossimi 30 anni. Con lo straordinario aumento demografico atteso, più della metà della crescita della popolazione prevista entro il 2050 riguarderà l’Africa, garantire a tutti l’accesso alla salute, ai servizi idrici e igienico-sanitari, all’energia, al cibo, all’istruzione, sarà una sfida più che mai ardua da vincere.

Le organizzazioni non governative, come Amref, si occupano proprio di questo, di ridurre il gap esistente, tra le comunità da assistere e i deboli sistemi sanitari dei paesi africani. Amref da oltre 60 anni lavora per garantire la copertura sanitaria universale e si adopera per raggiungere anche le aree più remote del continente. Un lavoro enorme, questo, ma indispensabile, considerato che il 60% della popolazione africana vive in aree rurali⁸ e dunque soffre, come visto, importanti ostacoli nell’accesso ai servizi, specialmente a quelli sanitari. Il sostegno all’infanzia è uno dei focus d’azione prioritario di Amref. Nei luoghi in cui regnano ancora instabilità politica e precarietà economica e sociale, ci prendiamo cura della salute dei più piccoli effettuando vaccinazioni e visite pediatriche presso i centri sanitari che gestiamo e tramite le nostre ‘cliniche mobili’; combattiamo la piaga della malnutrizione, attraverso la somministrazione di alimenti terapeutici e ci assicuriamo che i bambini vivano in ambienti protetti e salubri, grazie al coinvolgimento comunitario, in particolare delle donne.

Altri due asset fondamentali dell’operato di Amref, che incidono anche sulla vita e la salute dei bambini, riguardano l’accesso all’acqua pulita e ai servizi igienici, come preconditione per lo sviluppo comunitario, e la formazione di personale sanitario. In paesi fragili, come il Sud Sudan, la nazione più giovane del mondo, nata nel 2011 a seguito del conflitto per l’indipendenza dal vicino Sudan e da allora ancora in balia di conflitti interni e violenze, Amref forma da anni operatori sanitari, per assicurare un presente alla popolazione di quel paese disgraziato, ma soprattutto un futuro. Oltre l’80% degli assistenti medici sud su-

⁷ United Nations Children’s Fund (UNICEF) Division of Data, Research and Policy. *Generation 2030 Africa 2.0: Prioritizing investments in children to reap the demographic dividend*. 2017.

⁸ WWAP (UNESCO World Water Assessment Programme). 2019. *The United Nations World Water Development Report 2019: Leaving No One Behind*. Paris, UNESCO.

danesi sono stati formati e istruiti da Amref e se possono curare, assistere, proteggere la vita della loro gente, quindi anche dei bambini, nonostante guerra e disperazione, è anche merito di questa organizzazione nata e cresciuta in Africa.

Accesso alle risorse idriche, tutela dell'infanzia e sviluppo comunitario

Secondo dati forniti dall'Organizzazione Mondiale della Sanità, 785 milioni di persone nel mondo non hanno accesso a infrastrutture idriche per l'acqua potabile. La stragrande maggioranza risiede in Africa subsahariana: ben 400 milioni. In questa regione, 72 milioni di persone sono costrette a raccogliere acqua direttamente da fiumi, laghi, e stagni⁹.

Il consumo di acqua sporca e contaminata è responsabile di innumerevoli patologie, che affliggono soprattutto le fasce della popolazione più deboli e vulnerabili, come donne incinte, anziani, malati e bambini. Malattie come la diarrea, in gran parte provocata dall'uso di fonti idriche non protette, causa ogni giorno nel mondo 2.195 decessi infantili¹⁰. La diarrea uccide più bambini di AIDS, malaria e morbillo insieme.

La mancanza d'acqua pulita, inoltre, è aggravata dai cambiamenti climatici che portano ad una maggiore scarsità idrica, soprattutto in Africa. Avere meno acqua a disposizione significa che viene compromessa gravemente anche la sicurezza alimentare delle comunità, poiché la scarsità d'acqua costituisce un freno per l'agricoltura e l'allevamento di bestiame. A questa dinamica si collega un dato allarmante: nei territori del Corno d'Africa, una delle aree più sensibili all'aumento delle temperature, la malnutrizione colpisce oltre il 50% dei bambini.

Oltre agli aspetti più strettamente sanitari, il problema dell'acqua impatta gravemente sulla vita delle comunità da un punto di vista socio-economico. I principali responsabili dell'approvvigionamento idrico, infatti, sono le donne e i bambini. Queste due categorie risultano quindi le più penalizzate, in quanto, essendo le fonti idriche distanti anche decine di chilometri da villaggi e abitazioni, la ricerca dell'acqua implica un grande dispendio di tempo ed energie. Donne e bambini non possono dunque dedicare tempo sufficiente ad altre attività, come lo studio, nel caso dei bambini, o attività produttive, nel caso delle donne.

Ne risulta l'eccezionale centralità del tema dell'acqua, poiché in esso si combinano questioni fondamentali per lo sviluppo comunitario, quali l'empowerment femminile, il diritto alla salute e i diritti dell'infanzia.

⁹ Progress on household drinking water, sanitation and hygiene 2000-2017. Special focus on inequalities. New York: United Nations Children's Fund (UNICEF) and World Health Organization, 2019.

¹⁰ <<https://www.cdc.gov/healthywater/global/diarrhea-burden.html>>

La combinazione di interventi dedicati all'aumento delle possibilità di accesso all'acqua pulita e a servizi igienici adeguati è una pre-condizione per il successo della lotta alla povertà, alla fame, alla mortalità infantile e alla disparità di genere.

È per questo che Amref Health Africa, già dalla fine degli anni '90, realizza progetti idrico-sanitari con l'obiettivo di migliorare le condizioni socio-sanitarie ed economiche delle comunità con le quali lavora, attraverso un loro totale coinvolgimento, con particolare attenzione nei confronti delle donne.

Oltre a garantire l'accesso a fonti d'acqua sicura e servizi igienici, diffondiamo la conoscenza delle buone pratiche igienico-sanitarie e forniamo competenze necessarie per la gestione delle infrastrutture idriche.

Molte di queste attività vengono sviluppate all'interno delle scuole. Gli istituti scolastici diventano, così, un punto di riferimento per intere comunità. Per i bambini, le scuole sono vero un "porto sicuro", in cui la loro salute viene protetta, proprio a partire dall'acqua e dall'igiene. In questi luoghi possono trovare infatti indispensabili infrastrutture idriche e servizi igienici, così da mantenere intatta l'igiene personale e non dover impiegare il loro tempo nella ricerca di fonti d'acqua per dissetarsi.

I ragazzi nelle scuole, inoltre, acquisiscono un ruolo cruciale, diventando "piccoli ambasciatori" della salute. È tra i banchi di scuola, infatti, che ricevono informazioni e nozioni fondamentali per la tutela della salute, incluse le buone pratiche sul consumo e l'uso dell'acqua, nozioni e messaggi che i bambini possono poi trasmettere e diffondere all'interno dei loro nuclei familiari.

La parità di genere in Africa

Al tema delicato e assai importante della tutela dei diritti dell'infanzia, come in parte già visto, se ne collegano altri, allo stesso modo fondamentali, come quello della parità di genere.

Le discriminazioni di genere non hanno solamente un impatto negativo sulla vita degli individui, che vengono emarginati e/o relegati a ricoprire un ruolo secondario all'interno della società; le disparità di genere, in particolare quelle ai danni delle donne, hanno conseguenze deleterie per le comunità e impediscono lo sviluppo sociale, culturale ed economico di interi Paesi.

Tali discriminazioni si verificano spesso fin dalla prima infanzia, come ben dimostrano sia i dati sui tassi di iscrizione a scuola, sia quelli sui tassi di alfabetizzazione della popolazione femminile africana, rispetto alla popolazione maschile. In quest'ultimo caso si evidenzia un gap di 7 punti percentuali (72%

delle donne, contro il 79% degli uomini)¹¹.

Un divario che si alimenta nel tempo, anche a causa di usanze e tradizioni diffuse in molti paesi dell’Africa subsahariana, che costringono le bambine a vivere la loro vita solo come spettatrici e a sottostare a decisioni altrui. Un emblema di questo rigido schema sociale dominato dagli uomini è senza dubbio il fenomeno delle spose bambine. Nel 2015, circa 125 milioni di ragazze e donne africane si sono sposate prima dei 18 anni¹². Un altro triste esempio di come la donna venga assoggettata fisicamente e psicologicamente all’uomo già dall’infanzia è la diffusione della pratica delle mutilazioni genitali femminili: si stima che nel mondo 200 milioni di donne e ragazze abbiano subito le mutilazioni, di queste la maggior parte sono africane.

E c’è di più. Le discriminazioni di genere provocano un danno economico enorme per l’intero continente: dal 2010 è arrivato a costare all’Africa in media 95 miliardi di dollari l’anno, con un picco nel 2014 di 105 miliardi di dollari, ovvero il 6% del PIL africano¹³.

Il raggiungimento dell’uguaglianza di genere implica quindi non solo la promozione e la tutela di un diritto umano fondamentale, ma porta con sé cambiamenti di salute e socio-economici positivi. Il rafforzamento del ruolo della donna, l’empowerment femminile, è un fattore fondamentale per il consolidamento e lo sviluppo di ogni società e capace di migliorare l’economia, la produttività e la crescita.

La violenza di genere ai danni delle bambine nelle usanze tradizionali: le mutilazioni genitali femminili

Le mutilazioni genitali femminili sono pratiche violente e dannose subite da bambine e ragazze e costituiscono una grave violazione dei diritti umani. Per mutilazioni si intendono tutte quelle procedure che comportano l’alterazione o feriscono i genitali femminili, per motivi non medici. Si stima che oggi nel mondo 200 milioni di donne e ragazze le abbiamo subite, in genere prima dei 15 anni di età. Di questo esercito di donne ferite nel corpo e nello spirito, la maggior parte sono africane.

¹¹ International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank. *The little data book on gender*, 2019

¹² United Nations Children’s Fund, *A Profile of Child Marriage in Africa*, UNICEF, New York, 2015.

¹³ United Nations Development Programme Regional Bureau for Africa. *Africa Human Development Report 2016. Accelerating Gender Equality and Women’s Empowerment in Africa*, 2016

Nel 1993 la mutilazione genitale femminile è stata classificata come una forma di violenza contro le donne dalla Legislazione Internazionale dei Diritti Umani e nel 2012 l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite ha emanato una risoluzione sull'eliminazione delle mutilazioni genitali. Negli anni sono dunque stati compiuti vari progressi su questo fronte e oggi 24 dei 29 Paesi dove si concentravano maggiormente le mutilazioni genitali femminili hanno promulgato una normativa contro questa pratica.

Ciò nonostante, nel 2020 corrono ancora il rischio di subirle oltre 4 milioni di giovani.

La tradizione della mutilazione è diffusa in modo capillare in numerose comunità e, come detto, non risponde ad alcuna motivazione di tipo sanitario. Ciò che rende particolarmente complesso la sua eliminazione, nonostante la promulgazione di leggi e direttive ad hoc, è il profondo radicamento nelle tradizioni e nelle norme sociali; il rito della mutilazione viene considerato come una parte preziosissima dell'identità comunitaria.

Tecnicamente, il taglio inflitto alle giovani può essere di diversi tipi, a seconda dell'incisione e della sutura subito dalle bambine e dalle giovani.

Le mutilazioni genitali femminili sono classificate in 4 tipologie e possono prevedere l'asportazione, per mezzo di lamette, rasoi o altri oggetti taglienti, sia del clitoride che di piccole e grandi labbra. Il taglio, operato senza anestesia, con strumenti non sterilizzati e in ambienti tutt'altro che asettici, provoca shock e può dare origine a emorragie fatali. Quando non muoiono dissanguate, le bambine possono sviluppare gravi infezioni ai danni dell'apparato riproduttivo o urinario.

Talvolta la mutilazione viene praticata per presunte ragioni religiose, ma molti studi dimostrano che non esiste alcun nesso con la religione, tanto è vero che la pratica è diffusa indifferentemente in comunità di cattolici, musulmani, protestanti, animisti, copti e falasha; in alcune regioni la mutilazione identifica il momento in cui una ragazza è pronta per il matrimonio. Con il taglio, il matrimonio forzato in età infantile e l'abbandono scolastico, alle bambine viene di fatto tagliato il loro futuro di donne libere.

La lotta di Amref alle mutilazioni genitali femminili (MGF): l'alternativa in Kenya

Nonostante in Kenya siano illegali dal 2011, nel paese colpiscono il 21% delle donne di età compresa tra i 15 ed i 49 anni, ma questa percentuale aumenta vertiginosamente in alcune regioni, come nella Contea del Kajiado

(Kenya meridionale) dove arriva al 78%.

Molte bambine che sono a rischio di essere tagliate e di contrarre matrimoni precoci, tentano la fuga. Purtroppo però, non avendo luoghi sicuri dove rifugiarsi, spesso vengono raggiunte e costrette a subire la pratica.

Amref Health Africa si occupa del tema delle mutilazioni genitali femminili dal 2009, anno in cui, lavorando assieme alle comunità Masai di Kajiado, Samburu e Kilindi (Tanzania), venne sviluppato il modello dei Riti di Passaggio Alternativi.

La strategia dei riti di passaggio alternativi è un modello culturalmente inclusivo, innovativo e di successo che ormai è comune a diverse comunità in cui è diffusa la pratica delle mutilazioni genitali femminili.

Questo modello delinea un approccio che si fonda sul coinvolgimento positivo della comunità, una partecipazione attiva che riguarda diversi attori:

- I leader, gli anziani ed i capi tradizionali delle comunità che praticano le mutilazioni;
- Il Governo del Kenya, che ha il compito di sostenere e coordinare – attraverso l'Anti FGM Board – gli sforzi per eliminare le mutilazioni genitali femminili;
- Organizzazioni non governative e associazioni che lavorano nel settore della salute e dell'educazione o sono attive nelle questioni di genere all'interno delle comunità che praticano le mutilazioni.

Il coinvolgimento di più stakeholder nella lotta alle mutilazioni genitali femminili è essenziale per arrivare all'eradicazione completa di queste pratiche. Se da un lato, infatti, la legislazione anti-mutilazioni è importante per il progredire della società poiché fornisce un quadro normativo indispensabile per la disciplina della materia, dall'altro, se non accompagnato da una serie di altre iniziative e azioni a livello comunitario, può paradossalmente rappresentare un rischio per la vita di migliaia di giovani ragazze. Questo perché con la sola imposizione legislativa viene ordinato alle comunità di sradicare una pratica culturale antica e dal forte valore identitario, senza fornire loro un'alternativa. In questo modo, l'imposizione, per quanto sulla carta legittima e giusta, rischia di non essere accolta dalle comunità, ma anzi non compresa e osteggiata. Così combattute, le mutilazioni non vengono eliminate, si rischia solo che vengano svolte in clandestinità.

È in virtù di queste considerazioni che assume un rinnovato valore il modello di Amref dei Riti di Passaggio Alternativi, che elimina il taglio mantenendo importanti aspetti culturali e valoriali tipici della tradizione. A questi si

affianca inoltre l'introduzione di altri elementi fondamentali, come l'educazione alla salute sessuale e riproduttiva e l'empowerment femminile. L'accettazione comunitaria di questa alternativa è sancita dagli anziani, che concedono la loro benedizione alle bambine; una consacrazione che non è più funzionale a decretare il passaggio netto dall'infanzia all'età adulta, dunque a far sì che le giovani vengano considerate d'un tratto donne pronte al matrimonio e a votarsi alla famiglia, ma affinché crescano sane e continuino gli studi, per il loro stesso bene e per il bene dell'intera loro comunità.

Negli ultimi cinque anni, Amref Health Africa e altri partner che lavorano in Kajiado hanno compiuto sforzi corali per la messa in atto di una politica specifica della contea a sostegno della lotta contro le mutilazioni. Tali linee politiche, approvate negli ultimi mesi del 2019 dal governatore della contea di Kajiado, Joseph Ole Lenku, forniscono un quadro molto ampio di azioni per l'eradicazione delle mutilazioni, che vanno dalla sensibilizzazione comunitaria, al supporto alle donne "tagliatrici" affinché abbandonino il mestiere, suggerendo loro alternative di sostentamento e reddito. Lo sviluppo di attività di ricerca, raccolta di dati, e informazioni relative alle mutilazioni genitali femminili sono anch'essi obiettivi della politica.

Immane, poi, l'approccio del Rito Alternativo di Passaggio come intervento chiave nella campagna contro le mutilazioni genitali all'interno della contea.

Grazie alle azioni portate avanti nel tempo e all'impegno di tutti gli attori coinvolti, la contea di Kajiado sta già sperimentando notevoli miglioramenti in termini di protezione dei diritti dell'infanzia e delle donne. Secondo un'analisi dell'impatto dell'introduzione dei Riti Alternativi, commissionata dal Centro di Eccellenza di Amref per la lotta alle mutilazioni, la diffusione della pratica è diminuita del 24,2%, le gravidanze precoci sono diminuite del 6,3% e le bambine rimangono a scuola mediamente due anni e mezzo in più rispetto a prima.

Per quanto riguarda la dimensione Paese, nel solo Kenya, e in qualche area al confine con la Tanzania, le azioni di Amref per contrastare le mutilazioni genitali femminili svolte negli ultimi 10 anni hanno permesso di salvare dal taglio oltre 20.000 bambine. Siamo confidenti che il lavoro condotto possa essere declinato anche in altre zone e nazioni, e possa così contribuire ad un reale e concreto miglioramento della condizione femminile in Africa.

L'esperienza kenyota dimostra anche quanto sia fondamentale l'intensa attività di advocacy a livello istituzionale, per la difesa dei diritti delle bambine

e delle ragazze. La chiave del successo di Amref è la stretta collaborazione che abbiamo stabilito con i governi e i rappresentanti politici a livello locale, regionale e, nazionale e globale. Per garantire l'efficacia dei programmi implementati localmente, infatti, è di vitale importanza che le questioni relative alle mutilazioni vengano inserite nelle agende politiche di chi è alla guida di Paesi e territori, fino a raggiungere i livelli decisionali regionali e globali; è fondamentale che le autorità politiche vengano responsabilizzate su questi temi e facciano propria questa lotta, per proteggere le ragazze e far rispettare la legge.

Ma la lotta alle mutilazioni non si esaurisce in Africa. Amref, infatti, è impegnata nella difesa dei diritti di bambine e ragazze anche oltre il continente africano. Le mutilazioni, come già ricordato, sono una violazione dei diritti umani che coinvolge milioni di donne nel mondo, dunque anche in Europa. Si stima che nel continente europeo ogni anno 180.000 ragazze e donne siano a rischio di subire il taglio e che attualmente in Europa risiedano 600.000 donne che l'hanno già subito (EIGE). Vista l'esperienza e l'autorevolezza di Amref sul tema delle mutilazioni genitali femminili, la nostra organizzazione si è impegnata a fare in modo che questo tema resti prioritario nell'agenda europea e internazionale e che non passi inosservato agli occhi dei decisori politici. Per sconfiggere le mutilazioni entro il 2030, così come auspicato dagli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite, è di vitale importanza che si crei un movimento globale di contrasto a questa pratica.

Il libro raccoglie gli atti del convegno *Infanzia: diritti umani, azione educativa, ricerca* organizzato dal Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre in collaborazione con Amnesty International Italia nel 30° anniversario della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia. I contributi proposti valorizzano da più prospettive disciplinari la novità epocale della Convenzione del 1989, approfondendo i principali sviluppi del suo dettato giuridico sul piano della ricerca educativa, sul fronte della promozione umana e dell'integrazione sociale e scolastica dei bambini. Una parte del volume è dedicata ai diritti in azione, in quanto sono state inserite le testimonianze di due grandi organizzazioni (Amnesty International e Amref) per analizzare nei diversi contesti e nel quotidiano le discriminazioni (comprese quelle di genere) che continuano ad essere perpetrate a svantaggio di un progetto di benessere e di felicità per i bambini.

Marialuisa Lucia Sergio è RTDb presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre dove insegna *Storia contemporanea e Teorie e pratiche di cittadinanza attiva*. Collabora con il CREIFOS (*Centro di ricerca sull'educazione interculturale e la formazione allo sviluppo*) ed è membro dell'International Society for Cultural History (ISCH) e del Comitato direttivo del Centro di Studi Europei e Internazionali (CSEI). Ha all'attivo monografie, saggi ed articoli.

Elena Zizioli è Professoressa Associata di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre dove insegna *Pedagogia Professionale e Pedagogia della Narrazione*. Collabora con il CREIFOS (*Centro di ricerca sull'educazione interculturale e la formazione allo sviluppo*), ed è membro del Consiglio Scientifico del MuSEd (Museo della Scuola e dell'Educazione "Mauro Laeng"). Ha all'attivo monografie, saggi ed articoli.
