



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA,
PEDAGOGIA E PSICOLOGIA APPLICATA -FISSPA**

**CORSO DI LAUREA IN CULTURE, FORMAZIONE E
SOCIETÀ GLOBALE -
SCIENZE PEDAGOGICHE**

Tesi

Pinocchio: una prospettiva per contrastare la povertà educativa e promuovere i diritti dell'infanzia

RELATORE

Prof.ssa Carla Xodo

LAUREANDA *Giorgia Pastorello*

Matricola 1178904

Anno Accademico 2019/2020

Indice

INTRODUZIONE	1
CAPITOLO 1: L'INFANZIA NELLA SOCIETÀ DELLE NUOVE POVERTÀ	3
1.1 Che cos'è la povertà	3
1.2 I circoli viziosi della povertà	5
1.3 La società delle differenze	8
1.4 Famiglie in povertà: la situazione italiana	11
1.4.1 Situazione dei minori: la povertà educativa	13
1.4.2 I minori stranieri non accompagnati.....	16
Bibliografia	21
Sitografia	23
CAPITOLO 2: PINOCCHIO: UNA PROSPETTIVA PER LEGGERE LA POVERTÀ ATTRAVERSO GLI OCCHI DEI BAMBINI	27
2.1 Bambini svantaggiati: il loro punto di vista	27
2.2 Pinocchio: simbolo di resilienza per i bambini di ieri e di oggi	31
2.2.1 Il significato di Pinocchio nel contesto storico-culturale della seconda metà dell'800	31
2.2.2 L'attualità di Pinocchio: il significato pedagogico dell'opera per i bambini e ragazzi di oggi	36
2.2.3 Pinocchio nero: una storia di integrazione da Nairobi a Roma.....	39
Bibliografia	43
Sitografia	45
CAPITOLO 3: LA TUTELA DELL'INFANZIA	47

3.1	Il welfare dell’infanzia nel dibattito internazionale	47
3.2	Norme e politiche di welfare dei bambini in Italia	49
3.3	Valorizzare l’inclusione a partire dalla prima infanzia.....	53
3.3.1	Proposte inclusive: la Philosophy for Children.....	55
3.4	L’inclusione scolastica.....	57
3.5	La comunità educante: creare sinergie per promuovere la partecipazione	61
Bibliografia	67
Sitografia	69
 CAPITOLO 4: PROMUOVERE LA CULTURA DELL’INFANZIA.....		71
4.1	Il progetto “Pinocchio ci spiega i diritti”	71
4.1.1	Il contesto	71
4.1.2	Obiettivi, tempi e spazi.....	74
4.2	La ridefinizione del progetto	75
4.2.1	Le fasi di realizzazione.....	76
4.2.2	Le attività.....	78
4.2.3	La promozione del progetto	79
4.2.4	Realizzazione e analisi delle attività	80
4.3	Riflessioni	92
 CONCLUSIONI		95
Bibliografia	99
Sitografia	101

Introduzione

Scopo di questo lavoro è quello di approfondire la tematica della povertà educativa attraverso ricerche e progetti che promuovono la partecipazione dei bambini e il loro punto di vista sull'argomento. Figura centrale è Pinocchio in quanto simbolo di diversità e resilienza: attraverso le vicissitudini che costellano la sua esistenza, egli sperimenta l'emarginazione, la sopraffazione dei potenti sui più deboli e le ingiustizie ma riesce, a partire dai propri errori, a scoprire la propria identità ed iniziare un nuovo percorso di vita. Agli occhi dei bambini è visto come uno di loro a prescindere dal fatto che essi provengano da situazioni familiari più o meno disagiate: tutti sono, infatti, impegnati nel difficile percorso della crescita, fatto di scoperte ma anche di sbagli, di difficoltà nel saper mediare tra la propria personalità e le relazioni con gli adulti. Pinocchio offre una prospettiva di miglioramento a tutti i ragazzi e permette di promuovere progetti che favoriscono le relazioni e l'inclusione orientando le azioni educative alla formazione di un sé che vede nelle differenze un'occasione di scoperta e di arricchimento personale.

Ho scritto, quindi, questo elaborato con l'intento di spiegare come l'educazione ai diritti e alla partecipazione debba essere promossa fin dall'infanzia per favorire la nascita di comunità caratterizzate da legami di reciprocità e solidarietà in cui le situazioni di svantaggio non sono viste come un fardello di cui qualcun'altro deve farsi carico ma vengono affrontate attraverso un lavoro di rete che coinvolge servizi, istituzioni e gli stessi attori sociali. È a partire, infatti, dalla dimensione personale che possono diffondersi relazioni di cura caratterizzate da umanità e vicendevolezza.

Il lavoro si articola in quattro capitoli.

Il primo spiega il concetto di povertà presentandone le caratteristiche da un punto di vista sociologico ed evidenziando, in particolare, l'aspetto multidimensionale e intergenerazionale del fenomeno che colpisce la persona in tutti gli ambiti esistenziali relegandola ai margini della società e del mondo del lavoro.

Il secondo espone alcune ricerche che mettono al centro il punto di vista di bambini privati delle stesse opportunità sociali dei propri pari a causa dello status della famiglia d'origine, fino a presentare "Le avventure di Pinocchio" come testo da cui partire per leggere le diversità e promuovere cambiamenti. L'opera di Collodi viene analizzata sia nel periodo storico in cui è stata scritta sia nel significato che assume nel contesto attuale grazie alle rivisitazioni realizzate negli ultimi anni da vari autori e registi teatrali.

Il terzo capitolo offre un excursus sulle principali forme di welfare e politiche legislative a favore dell'infanzia in Italia e nel mondo; prosegue proponendo alcune strategie volte a contrastare la povertà e la marginalità: queste sono la valorizzazione della prima infanzia, la diffusione di buone pratiche come la Philosophy for Children, la promozione dell'inclusione a partire dalla scuola e da progetti di rete che prevedono la realizzazione di alleanze tra istituzioni, agenzie educative, enti territoriali e famiglie al fine di agire come comunità educante che vuole dare a tutti le stesse opportunità a partire dalla diffusione e dall'attuazione dei principi affermati nella Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.

Il quarto ed ultimo capitolo presenta il progetto da me creato e chiamato "Pinocchio resta a casa e ci spiega i diritti", descrivendo nei dettagli le fasi di realizzazione nelle quali si è sviluppato, gli obiettivi previsti, i modi e tempi di attuazione e le necessarie modifiche rese necessarie a causa della pandemia intercorsa nel periodo e alla conseguente impossibilità di attuare il progetto in presenza. Successivamente, vengono presentati gli elaborati realizzati dai bambini leggendoli alla luce dei diritti della Convenzione Onu e della situazione dell'infanzia nella società attuale: emerge una descrizione che evidenzia alcune contraddizioni presenti nelle pratiche educative a causa di diritti che spesso non vengono garantiti ai bambini.

Infine, viene proposta una lettura di come i bambini hanno vissuto la situazione di isolamento causata dalla diffusione del Corona virus sottolineando le difficoltà da loro principalmente esperite e la resilienza con cui hanno affrontato un periodo delicato e unico per tutta l'umanità.

Capitolo 1: L'infanzia nella società delle nuove povertà

1.1 Che cos'è la povertà

Il concetto di povertà è complesso da definire in quanto richiede di essere contestualizzato nel contesto storico culturale a cui fa riferimento. In generale, può essere definita come

una condizione di mancanza di quelle risorse necessarie a raggiungere e mantenere il livello di vita reputato decente, civile, tollerabile a lungo da un individuo, una famiglia, una comunità locale, un determinato segmento della popolazione¹.

Nella letteratura sociologica si distingue tra povertà assoluta e povertà relativa²: la povertà assoluta fa riferimento ad una condizione di mancanza di risorse indispensabili alla sopravvivenza che permettono di soddisfare i bisogni di base ed era tipica delle società europee del passato, quando la povertà era un fenomeno di massa. Quella relativa indica un tenore di vita inferiore ad una determinata soglia calcolata in relazione alle condizioni di vita medie di una collettività; è un concetto riferito alle attuali società economicamente avanzate in cui si sono attenuate le situazioni di povertà assoluta tipiche del passato e il focus si è spostato sulla distribuzione del benessere e delle disuguaglianze tra la popolazione. Tradizionalmente, la povertà è associata soprattutto al disagio economico ma nella società attuale globale, caratterizzata da continui cambiamenti e da un'accentuazione delle differenze, viene interpretata come un fenomeno multidimensionale a cui concorrono più fattori, in particolare la salute, l'istruzione e le relazioni sociali. Infatti, il fenomeno della povertà è strettamente connesso a quello delle disuguaglianze sociali nonostante le loro definizioni non siano sovrapponibili. La disuguaglianza indica una maggiore o minore possibilità di accesso e fruizione di risorse e opportunità sociali. Le risorse a cui le disuguaglianze sociali si riferiscono sono

¹ L. GALLINO, *Dizionario di Sociologia*, Utet, Torino 1978.

² Cfr. L. ZANFRINI (a cura di) *Sociologia delle differenze e delle disuguaglianze*, Zanichelli Editore, Bologna 2011, p.47-48. <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary/poverty/> . Ultima consultazione: 05/11/2019.

principalmente di tre tipi: economiche (reddito e ricchezza), simboliche (prestigio e considerazione sociale) e politiche (potere). Esse sono distribuite in modo diverso tra la popolazione e contribuiscono al processo di stratificazione sociale ovvero alla “distribuzione di individui o gruppi su una scala di posizioni sociali tra loro distinte in base al possesso di risorse socialmente rilevanti”³. La povertà può essere, quindi, anche definita come la forma più evidente di disuguaglianza sociale. L’aspetto più allarmante e che lega insieme i due concetti è che la penalizzazione in un solo ambito della vita della persona può causare una sorta di “effetto domino” che travolge interamente l’esistenza dell’individuo: ad esempio, una situazione di svantaggio economico può portare ad un impoverimento delle relazioni sociali che, a loro volta, ostacolano la possibilità di trovare un nuovo impiego. Anche il concetto di vulnerabilità sociale, così come quello di disuguaglianza, è direttamente collegato al tema della povertà, in quanto fa riferimento ad uno stato di incertezza, percepita in vari ambiti della propria vita, che può sfociare in una condizione di disagio sociale ed economico. Ranci sostiene che le persone che si trovano in uno stato di vulnerabilità sono maggiormente penalizzate perché vanno incontro al cosiddetto “triangolo del rischio” i cui vertici sono un’insufficiente disponibilità di risorse necessarie alla sopravvivenza (reddito, abitazione, patrimonio etc.), una scarsa integrazione nelle reti sociali (sia quelle connesse all’occupazione sia quelle amicali, di vicinato...) e una limitata capacità di far fronte alle difficoltà (a causa dei livelli d’istruzione, informazione e partecipazione sociale, dello stato di salute...) ⁴. È evidente che si tratta di individui che difficilmente trovano una collocazione stabile all’interno della struttura sociale, anzi, si può affermare che sono maggiormente esposti al rischio di esclusione, altro concetto che riflette le dinamiche a catena della povertà in quanto colloca le persone ai bordi della società, indebolendo progressivamente i legami e rendendo impossibile una prospettiva di miglioramento. La povertà è solo un aspetto dell’esclusione, fenomeno più ampio che lega insieme le varie dimensioni della vita della persona - economica, relazionale, culturale, politica - ma che sottolinea la natura sociale, più che economica, del disagio.

Riassumendo, è interessante notare come la povertà sia connessa a tre tematiche fondamentali che condividono la stessa caratteristica: disuguaglianza, esclusione e

3 L. ZANFRINI (a cura di), *Sociologia delle differenze e delle disuguaglianze*, cit., p. 54.

4 C. RANCI, “I meccanismi della vulnerabilità: indebolimento dei funzionamenti familiari e processi di adattamento” in *IRer, Equilibri fragili*, Guerini e Associati, Milano 2004, p. 274-293. L’articolo è citato in C. SUTER (a cura di), *Inequality beyond globalization. Economic Changes, Social Transformations and the Dynamics of Inequality*, Lit Verlag GmbH & Co., Zurigo 2010.

vulnerabilità sociale innescano, infatti, dinamiche perverse che opprimono la persona. Le dimensioni esistenziali degli individui sono interconnesse tra loro ed è per questo che si alimentano a vicenda generando i cosiddetti “circoli viziosi della povertà”⁵, espressione che richiama l’immagine di una spirale che ruotando su sé stessa, circonda l’individuo e lo spinge verso il fondo rendendo impossibile la risalita. È una metafora inquietante ma esplicativa della sensazione di insicurezza che si è diffusa negli ultimi anni, alimentata anche dalla crisi economica, dalla precarizzazione del mondo del lavoro e dall’erosione dei tradizionali sistemi di welfare. Si tratta di cambiamenti che hanno reso più vulnerabili alcune fasce della popolazione soprattutto quelle che, abituate alla presenza e assistenza dello Stato nei decenni precedenti, si sono trovate esposte a maggiori rischi.

1.2 I circoli viziosi della povertà

Per comprendere meglio la natura multidimensionale della povertà, la letteratura sociologica propone varie teorie, alcune delle quali permettono di comprendere i motivi per cui si generano circoli viziosi che appiattiscono tutti gli aspetti della vita di un individuo. Quelle che maggiormente sottolineano questo aspetto sono: la teoria della persistenza, la teoria del corso di vita e la teoria della stratificazione. La *teoria della persistenza*⁶ concepisce la povertà come un fenomeno che si autoalimenta, una sorta di processo circolare perverso, in cui le conseguenze della povertà determinano immobilismo e impossibilità di migliorare la propria posizione sociale. Il termine “persistenza” è utilizzato dagli autori Andress e Schulte per spiegare come “le conseguenze individuali, istituzionali e sociali della povertà siano al tempo stesso le cause della sua persistenza”⁷. Questo meccanismo è evidente nella teoria della cultura della povertà, elaborata dall’antropologo Oscar Lewis nel 1959. Nelle parole dell’autore, la cultura della povertà è “un adattamento e una reazione dei poveri alla loro posizione

5 L. ZANFRINI (a cura di), *Sociologia delle differenze e delle disuguaglianze*, cit., p. 48.

6 H.-J. ANDRESS, K. SCHULTE, *Poverty risks and the life cycle: the individualization thesis reconsidered*, in H.-J. ANDRESS, (a cura di) *Empirical poverty research in a comparative perspective*, Aldershot Ashgate 1998, p. 331. L’articolo è citato in F. BIOLCATI-RINALDI, G. GIAMPAGLIA, *Dinamiche della povertà, persistenze e corsi di vita*, *Quaderni di Sociologia (Online)*, 56/2011, <http://journals.openedition.org/qds/631>. Ultima consultazione: 16/11/2019.

7 *Ibidem*.

marginale in una società stratificata in classi, molto individualistica, capitalista⁸” e la sua caratteristica principale è la trasmissione della povertà da una generazione all’altra. I bambini che nascono in situazioni di deprivazione si trovano in una situazione di maggiore svantaggio: l’Ocse ha calcolato che in Italia, per i minori nati in famiglie a basso reddito, sono necessarie cinque generazioni al fine di raggiungere il reddito medio nazionale⁹. Questo accade perché non possiedono sufficienti risorse psicologiche e materiali per affrontare le condizioni in cui vivono e assumono atteggiamenti, stili di vita e abitudini della propria famiglia d’origine assimilando la povertà come tratto della propria identità.

La *teoria del corso di vita*¹⁰ dimostra come la povertà si manifesti in forme differenti a seconda della fase di vita in cui si trova l’individuo. Ad esempio, i giovani sono esposti a maggiore rischio quando, al termine degli studi, tentano di inserirsi nel mercato del lavoro: l’Istat riporta nei dati 2019 che il 15 % dei giovani italiani tra i 25 e i 34 anni è disoccupato contro il 9,9 % della popolazione dai 35 anni in su¹¹. Anche gli anziani sono considerati una categoria a rischio, specie quelli che vivono soli e con un reddito pensionistico basso e in una condizione non autosufficiente. Altri eventi che possono manifestarsi durante il corso di vita e che rappresentano una possibile causa di povertà sono la separazione, la nascita di un figlio, la perdita del lavoro. Si tratta di situazioni che non sempre sono temporanee e da cui l’individuo fuoriesce a fatica a causa di un welfare non sufficiente a supportare la famiglia e i fenomeni che la interessano. Anche il Rapporto Ocse 2018 sulla mobilità sociale pone fra gli obiettivi da raggiungere, quello di “migliorare il funzionamento e la copertura delle reti di protezione sociale per le famiglie povere”¹².

L’ultima teoria è quella della *stratificazione*¹³. Essa spiega che in qualunque società del passato e del presente, le risorse socialmente rilevanti sono distribuite in modo diversificato tra gli individui e i gruppi sociali; di conseguenza, alcuni occupano delle posizioni sociali più vantaggiose rispetto ad altri. In questo senso, è interessante

⁸ O. LEWIS, *La Vida: A Puerto Rican Family in the Culture of Poverty - San Juan and New York*, Random House, New York 1966, trad. it. Mondadori, Milano 1972, p. 51.

⁹ <https://www.oecd.org/italy/social-mobility-2018-ITA-IT.pdf>. Ultima consultazione: 19/11/2019

¹⁰ F. BIOLCATI-RINALDI, G. GIAMPAGLIA, *Dinamiche della povertà, persistenza e corsi di vita*, cit. <http://journals.openedition.org/qds/631>. Ultima consultazione: 16/11/2019.

¹¹ <http://dati-giovani.istat.it/>. Ultima consultazione: 20/11/2019.

¹² <https://www.oecd.org/italy/social-mobility-2018-ITA-IT.pdf>. Ultima consultazione: 19/11/2019.

¹³ Cfr. L. ZANFRINI (a cura di), *Sociologia delle differenze e delle disuguaglianze*, cit., p. 54-55. F. BIOLCATI-RINALDI, G. GIAMPAGLIA, *Dinamiche della povertà, persistenza e corsi di vita*, cit., <http://journals.openedition.org/qds/631>. Ultima consultazione: 16/11/2019.

analizzare le disparità all'interno dei contesti formativi. Alcuni sociologi¹⁴ affermano che le disuguaglianze in ambito formativo sono effetti di vantaggi/svantaggi che dipendono dall'appartenenza ad un determinato gruppo sociale "individuando una sorta di rispecchiamento tra sistema di stratificazione sociale e disuguaglianze nei percorsi formativi¹⁵". Questi studi evidenziano come le disuguaglianze in ingresso, cioè che nascono da situazioni di disparità sociale esterne all'ambito formativo, diventino spesso disuguaglianze in uscita (nel titolo di studio raggiunto, nella performance scolastica e nella durata del corso di studi). Quindi, i risultati del percorso formativo non dipendono solo da impegno e capacità personali ma dallo status della famiglia d'origine ovvero, come spiega Bordieu, dal capitale culturale, sociale ed economico¹⁶. Il primo può essere definito come l'insieme delle conoscenze, dei valori e degli atteggiamenti nei confronti della cultura, trasmessi dalla famiglia; il secondo è costituito dalle reti sociali e dalla loro qualità; l'ultimo comprende i beni materiali e finanziari. Si tratta di capitali interconnessi tra loro: ad esempio, il capitale culturale dei genitori può rappresentare una risorsa per i figli se integrato al capitale sociale, viceversa, se i genitori non si interessano alla vita scolastica dei figli e il capitale sociale interno alla famiglia è basso, anche il capitale culturale subisce un declino. Secondo il sociologo, "esiste una corrispondenza tra esperienza scolastica della famiglia, stile di vita [...], gusti, preferenze che rappresentano segni di distinzione e di differenziazione, che influisce poi sulle scelte scolastiche e sulle performance dei figli"¹⁷. Anche i dati dell'Ocse confermano che i figli di lavoratori con un basso livello di istruzione e scarso reddito diventano adulti con le stesse caratteristiche. Si crea, in questo modo, una trasmissione intergenerazionale delle disuguaglianze per cui i giovani appartenenti alle classi sociali più basse non riescono a raggiungere livelli d'istruzione più alti rispetto ai loro genitori e, quindi, neanche a migliorare la loro futura posizione lavorativa, sociale ed economica. In questo processo di stratificazione interno al sistema formativo, ha un ruolo anche la scuola: Bordieu afferma che il capitale culturale della famiglia si incarna nel bambino attraverso l'"habitus"¹⁸. È un concetto che indica

¹⁴ Cfr. A. SCHIZZEROTTO, C. BARONE, *Sociologia dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna 2006; A. BAGNASCO, M. BARBAGLI, A. CAVALLI, *Elementi di Sociologia*, Il Mulino, Bologna 2004; G. BALLARINO, F. BERNARDI, M. REQUENA, H. SCHADEE, *Persistent Inequalities? Expansion of Education and Class Inequality in Italy and Spain*, in *European Sociological Review*, 25 (1) 2009, pp. 123-138.

¹⁵ L. ZANFRINI (a cura di), *Sociologia delle differenze e delle disuguaglianze*, cit., p. 161.

¹⁶ Cfr. S. KAHN, *Pedagogia differenziata*, Editrice La Scuola, Brescia 2011, pp. 84-88; L. ZANFRINI (a cura di), *Sociologia delle differenze e delle disuguaglianze*, cit., pp. 161-163.

¹⁷ *Ibidem*.

¹⁸ S. KAHN, *Pedagogia differenziata*, cit., p.88.

l'insieme delle competenze linguistiche, cognitive e educative che il bambino acquisisce dalla propria famiglia durante il processo di socializzazione primaria. I bambini provenienti da famiglie agiate possiedono un habitus molto simile a quello richiesto dalla scuola, a differenza dei loro compagni appartenenti a classi sociali più basse, e di conseguenza, si trovano in una situazione di vantaggio. Il sistema scolastico e i docenti devono essere consapevoli di queste caratteristiche e valorizzare il potenziale di ognuno affinché le disuguaglianze all'inizio del percorso formativo non si tramutino in disuguaglianze in uscita.

L'Ocse ritiene che per favorire la mobilità sociale siano necessarie “politiche di supporto al reddito in caso di shocks così come quelle rivolte a promuovere la mobilità nell'istruzione e occupazionale per alleviare lo svantaggio di coloro i quali vengono da famiglie a basso reddito”¹⁹.

Dalle teorie esposte, emerge un quadro di incertezza e fragilità. La società attuale è caratterizzata da paradossi che vedono da un lato gruppi sociali privilegiati e dall'altro individui che non riescono ad accedere alle reti sociali e alle risorse di base. Tutto ciò va contestualizzato alla luce di fenomeni più ampi (come ad esempio, la globalizzazione) che hanno determinato novità e cambiamenti non sempre vissuti in modo positivo. È utile analizzare come si riflettono sulla società di oggi e gli impatti che hanno sulle relazioni umane, sugli stili di vita e sui modelli educativi.

1.3 La società delle differenze

I recenti cambiamenti socioeconomici hanno sicuramente destabilizzato le società e le loro prospettive future ma non sono l'unica causa della percezione di incertezza che si è diffusa negli ultimi anni. La globalizzazione, il progresso tecnologico e le migrazioni sono alcuni dei fattori che, nonostante i vantaggi che hanno portato alla vita quotidiana delle persone, contribuiscono ad alimentare una sensazione di continua insicurezza. Gallino definisce la globalizzazione “l'accelerazione e l'intensificazione [...] del processo di formazione d'una economia mondiale - un'economia mondo - che si sta configurando

¹⁹ <https://www.oecd.org/italy/social-mobility-2018-ITA-IT.pdf>.
Ultima consultazione: 19/11/2019.

come un unico sistema funzionante in tempo reale”²⁰; l’autore sostiene che si è sviluppata a partire da alcuni criteri, gli stessi che hanno dato il via allo sviluppo della rete: la liberalizzazione economica, la de-regolamentazione del mercato del lavoro e la presenza sempre minore dello Stato nelle forme di tutela e protezione sociale²¹. È vero che queste trasformazioni non possono essere concepite solo negativamente in quanto, ad esempio, permettono quotidianamente la comunicazione e lo spostamento di individui, capitali e merci su scala mondiale in modo rapido ed efficiente ma portano con sé anche l’omologazione culturale, la cancellazione delle tradizioni locali e il continuo e repentino cambiamento di luoghi e simboli su cui gli individui strutturavano la propria identità. È una realtà descritta alla perfezione nelle parole di Bauman in “Voglia di Comunità” (2017):

Sparite per sempre sono le amichevoli drogherie all’angolo della strada [...] Scomparse sono le amichevoli filiali locali delle banche o delle società immobiliari [...] Sparito è l’amichevole postino che bussava alla porta sei volte la settimana e ti chiama per nome. Adesso ci sono i grandi magazzini e le catene di negozi [...] che nel frattempo cambiano continuamente personale a un ritmo che riduce a zero la probabilità di vedere lo stesso commesso due volte di fila²².

La fisionomia dei luoghi è cambiata profondamente anche per le recenti migrazioni di massa che hanno intensificato la presenza straniera all’interno della società, rendendo ancora più complessa la convivenza con le differenze. Sono proprio le differenze ad essere la caratteristica saliente della società odierna ed è sulla loro accettazione che si gioca la possibilità di una convivenza sociale pacifica. Prima di approfondire questo aspetto, è fondamentale definire le differenze affinché non siano erroneamente considerate sinonimo di disuguaglianze. Come abbiamo visto, quest’ultimo concetto fa riferimento ad un limitato accesso a risorse e opportunità sociali; le differenze sono, invece, delle caratteristiche dei soggetti: possono essere ascritte cioè ereditate alla nascita (genere, colore della pelle, nascere ricchi o poveri...) o acquisite cioè che dipendono da scelte compiute dalla persona (raggiungere un certo grado di istruzione, emigrare

²⁰ L. GALLINO, *Sui rapporti tra la globalizzazione e lo sviluppo della rete*, da Atti del Convegno 'Mappe del Novecento' (Rimini 22-24 novembre 2001), in *Erodoto*, supplemento al numero 43/44, anno XIV, pp. 125-132. L’articolo è pubblicato in *Juragentium, Rivista di filosofia del diritto internazionale e della politica globale* (online), <https://www.juragentium.org/topics/global/it/rete.htm>. Ultima consultazione: 16/11/2019.

²¹ *Ibidem*.

²² Z. BAUMAN, *Voglia di comunità*, Editori Laterza, Bari 2017, p. 46-47.

all'estero, fare carriera...)²³. Le differenze che caratterizzano la nostra realtà attuale, dal vicino di casa straniero alla sede della multinazionale che rimpiazza la piccola bottega, hanno causato reazioni di paura. Lo testimoniano “il boom delle costruzioni di difesa, separazione, interdizione sempre più presenti nelle città odierne [...] esplicita conseguenza di un trend psicologico culturale”²⁴. Queste reazioni creano un paradosso perché le barriere danno una sensazione di protezione illusoria, alimentano l'idea che al di là di esse ci sia un nemico da combattere, qualcuno da cui proteggersi. Il risultato è una cristallizzazione delle differenze dovuta anche alla diffusione di politiche che criminalizzano qualsiasi forma di diversità fomentando la paura. Anche la paura, come la povertà, crea dei circoli viziosi perché “la prima reazione istintiva è quella di ritirarsi in mini-fortezze chiamate gated communities, chiudendo a doppia mandata le porte; subito dopo sorge la richiesta di espellere gli “alieni”, e in questo ogni sorta di demagoghi hanno un'occasione di successo²⁵”. Gli individui si trincerano in “ghetti volontari”²⁶, in cui l'accesso agli estranei è vietato, perché cercano sicurezza nell'omogeneità sociale, caratteristica delle comunità di qualche decennio fa ed ora rimpiante perché viste come garanzie di sicurezza grazie alla società salariale e al welfare che le distingueva. Di conseguenza, l'eterogeneità è vista come sinonimo di paura e incertezza²⁷.

Riguardo la globalizzazione, porta con sé molti paradossi: consente spostamenti da una parte all'altra del globo ma solo a gruppi sociali o individui affermati; le relazioni sociali sono appiattite ma si moltiplicano giorno per giorno quelle virtuali; le nuove tecnologie, nate per moltiplicare le connessioni, sono diventate dei separatori sociali. Tutto si fa più inconsistente come è tipico della “modernità liquida”²⁸ di cui parla Bauman, caratterizzata da una specie di liquefazione, di dissolvimento in cui le relazioni, gli individui, le identità diventano sempre più fragili e precarie. Secondo il sociologo polacco, l'unica via d'uscita a questa situazione è l'educazione²⁹: nella società pluralistica e complessa che si è venuta a creare, “per riconoscere e gestire meglio i cambiamenti e le sfide della globalizzazione e dell'avvento della società multiculturale [...] è di precipua importanza ricominciare

²³ L. ZANFRINI (a cura di), *Sociologia delle differenze e delle disuguaglianze*, cit., p. 2.

²⁴ G. MILAN, M. CESTARO, *We can change! Seconde generazioni - Mediazione Interculturale - Città - Sfida Pedagogica*, Pensa Multimedia Editore, Lecce-Rovato (Bs) 2016, p. 25.

²⁵ Z. BAUMAN, *Conversazioni sull'educazione*, Ed. Erickson, Trento 2012, p. 103.

²⁶ Z. BAUMAN, *Voglia di comunità*, cit., p. 113.

²⁷ *Ibidem*.

²⁸ Z. BAUMAN, *Modernità Liquida*, Laterza Editore, Roma-Bari 2000, p. 5.

²⁹ Z. BAUMAN, *Conversazioni sull'educazione*, cit., p.103.

dall'educazione"³⁰. Bauman conclude che, in una società ricca di differenze, gli individui hanno bisogno di cultura, educazione e competenze (pedagogiche) interculturali³¹. È necessario, quindi, ripensare la pedagogia, l'educazione e l'istruzione in una modalità che agevoli la convivenza con le diversità del giorno d'oggi a partire dall'infanzia, per costruire future società democratiche popolate da individui critici, creativi e dialogici.

1.4 Famiglie in povertà: la situazione italiana

Un quadro generale sulla dimensione della povertà in Italia è offerto dall'Istat che ha pubblicato i dati relativi al fenomeno suddividendoli tra povertà assoluta e relativa³². Nel 2018 si stimano oltre 1,8 milioni di famiglie che vivono in povertà assoluta, di cui la maggioranza in Sud Italia. Le famiglie più colpite sono quelle numerose e quelle monogenitoriali: l'incidenza di povertà assoluta è pari a 8,9% nelle famiglie con quattro componenti, il dato sale a 19,6% nelle famiglie con cinque o più componenti. Inoltre, come conferma la teoria del corso di vita, l'andamento della povertà varia in base all'età: più la famiglia è giovane, minori sono le capacità di spesa in quanto i componenti possiedono redditi e risparmi più bassi. Interessanti sono i dati che connettono la povertà al titolo di studio dimostrando che più alto è il livello d'istruzione minore è la diffusione della povertà. Questo è dovuto anche al fatto che il titolo è connesso alla condizione professionale: migliori sono la condizione professionale e il livello di inquadramento (dirigente, quadro, impiegato) minore è il rischio di povertà assoluta e, viceversa, minore è il livello di inquadramento (operaio) maggiore è il rischio di povertà assoluta. È importante sottolineare che la cittadinanza influisce sulle condizioni di povertà, infatti, la povertà assoluta riguarda il 7,7% delle famiglie di soli italiani con minori contro il 31% delle famiglie composte da soli stranieri con minori. In generale, i dati confermano una difficoltà maggiore per le persone straniere: gli individui stranieri in povertà assoluta sono oltre un milione e 500mila, con una incidenza pari al 30,3% (tra gli italiani è il 6,4%). Riguardo la povertà relativa, i dati sono simili: sono più colpite le famiglie con il maggior

³⁰ A. PORTERA, *Educazione interculturale, Teorie, Ricerche, Pratiche* in *Riviste Erickson* (online) <http://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/archivio/vol-16-n-1/article/zygmunt-bauman-e-il-bisogno-di-educazione-interculturale/>. Ultima consultazione: 17/11/2019.

³¹ Ibidem.

³² <https://www.istat.it/it/files/2019/06/La-povert%C3%A0-in-Italia-2018.pdf>.
Ultima consultazione: 18/11/2019.

numero di figli, con posizioni lavorative basse e che risiedono nel Mezzogiorno. Le famiglie in condizioni di povertà relativa nel 2018 sono circa 3 milioni (11,8%), per un totale di individui di quasi 9 milioni (15,0%). Infine, preoccupanti sono i dati che registrano un peggioramento in aree che erano meno interessate dal fenomeno: nel Nord si è passati da 5,9% nel 2017 al 6,6%, in particolare nel Nord-est l'incidenza risulta maggiore.

La situazione italiana è fragile anche a causa del sistema di welfare e delle politiche familiari insufficienti. L'Italia, così come la Spagna e la Grecia, presenta un welfare state denominato “modello Mediterraneo³³” caratterizzato da un'eccessiva responsabilizzazione della famiglia nei compiti di cura e assistenza. Tradizionalmente, per motivi culturali e religiosi, alla famiglia italiana vengono attribuite funzioni di solidarietà, assistenza e supporto nei confronti dei suoi membri. È a causa di questo che il modello mediterraneo, specifico dei Paesi dell'Europa meridionale, “è contraddistinto da scarsi interventi di politica pubblica” in quanto “la famiglia [...] viene riconosciuta come il referente naturale dei bisogni di cura e sostegno intergenerazionale³⁴”. Si tratta di un sistema ingiusto che appesantisce in modo eccessivo le famiglie e “crea nuove e profonde disparità tra quanti possono fare affidamento sulla famiglia e quanti invece non hanno alle spalle un tale sostegno³⁵”. È necessario un intervento incisivo che promuova un maggiore benessere per le famiglie italiane. Una via possibile è quella di prendere come esempio alcuni Paesi europei, specialmente quelli che hanno attuato misure di sostegno volte all'affermazione della parità tra i generi. Il problema delle disuguaglianze tra i generi rispetto alla vita familiare e alla partecipazione al mercato del lavoro è ancora presente. Infatti, l'accresciuta presenza delle donne nel mercato del lavoro “si è accompagnata al persistere di problemi, ambivalenze e contraddizioni che rendono ancor oggi difficile [...] la conciliazione tra [...] responsabilità familiari e tempi lavorativi³⁶”. Le donne si trovano in una situazione di maggiore svantaggio perché il peso degli impegni familiari continua a gravare soprattutto su di loro e questo ne condiziona anche la partecipazione al mercato del lavoro. È un punto debole da tenere in considerazione per

³³ T. BERTOTTI, A. CAMPANINI, *Italy*, in Welbourne P., Dixon J. (a cura di), *Child Protection and Child Welfare. A Global Appraisal of Cultures, Policy and Practice*, Jessica Kingsley Publishers, London and Philadelphia 2013, p. 114.

³⁴ L. ZANFRINI (a cura di), *Sociologia delle differenze e delle disuguaglianze*, cit., p. 236.

³⁵ Ivi, p. 231.

³⁶ Ivi, p. 229.

destrutturare le disuguaglianze che da anni si ripetono a svantaggio di determinate fasce della popolazione.

1.4.1 Situazione dei minori: la povertà educativa

Nel 2018 i minori in povertà assoluta sono quasi 1,3 milioni³⁷ di cui la maggioranza nel Mezzogiorno. Le situazioni di maggiore disagio si concentrano nelle aree metropolitane e riguardano i minori che appartengono a famiglie numerose, quelli monogenitoriali o appartenenti a famiglie composte da più nuclei familiari. Negli ultimi dieci anni sono triplicati i minori che vivono in povertà assoluta, infatti, si è passati dal 3,7% del 2008 al 12,5% del 2018³⁸. Secondo questi dati, forniti da Save The Children, il peggioramento netto è avvenuto negli anni di maggiore crisi economica, ovvero tra il 2011 e il 2014: in quel periodo, il fenomeno è diventato un'emergenza passando drasticamente dal 5 al 10 %. Si tratta di bambini che non hanno sufficienti risorse di base (453.000 bambini di età inferiore ai 15 anni hanno dovuto beneficiare di pacchi alimentari nel 2018³⁹) e vivono in gravi condizioni abitative. Come già spiegato, la povertà ha un carattere multidimensionale e, quindi, analizzare la condizione dell'infanzia solo attraverso i dati economici è fuorviante. La deprivazione economica genera svantaggio nel capitale sociale e culturale. Per quanto riguarda l'infanzia queste disparità possono essere raccolte in un unico termine: povertà educativa. È fondamentale riconoscere che “la povertà economica è correlata alla povertà educativa, due fenomeni che si alimentano reciprocamente e si trasmettono di generazione in generazione⁴⁰”. Il concetto di povertà educativa non ha una definizione unica e condivisa dalla comunità scientifica: si è sviluppato a partire dagli anni '90 quando alcuni studiosi hanno introdotto il concetto di “nuove povertà”, per indicare la pluralità del fenomeno. Una definizione esaustiva è proposta da Save The Children che ne parla in termini di “privazione, per i bambini e gli adolescenti, della opportunità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire

³⁷<https://www.istat.it/files/2019/06/La-povert%C3%A0-in-Italia-2018.pdf>.

Ultima consultazione: 18/11/2019.

³⁸ <https://atlante.savethechildren.it/>. Ultima consultazione: 21/11/2019.

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ Ibidem.

liberamente capacità, talenti e aspirazioni⁴¹”. In questa spiegazione si fa riferimento a due fonti principali: agli articoli 28 e 29 della Convenzione ONU sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza (1989) e alla teoria delle Social Capabilities di Amartya Sen. Riguardo agli articoli, essi riconoscono rispettivamente “il diritto del fanciullo all’educazione e [...] all’insegnamento primario obbligatorio e gratuito per tutti ⁴²” (art. 28), e il diritto ad un’educazione che abbia come finalità “lo sviluppo della personalità del fanciullo, [...] del rispetto dei diritti dell’uomo e delle libertà fondamentali, [...] dei valori nazionali del paese nel quale vive, del paese di cui può essere originario e delle civiltà diverse dalla sua⁴³” (art. 29).

Amartya Sen, premio Nobel per l’economia nel 1998, ha sviluppato la sua teoria a partire dagli anni ‘80. L’idea di fondo è etica, nel senso che Sen non concepisce lo sviluppo solo in termini di crescita economica ma come promozione del progresso umano e delle condizioni di vita a partire dalla libertà di scelta e di azione degli individui. Sen critica l’approccio ingegneristico all’economia “in quanto lo ritiene frutto di una visione riduttiva e monodirezionale dell’*homo oeconomicus* e delle motivazioni che lo animano⁴⁴”. La sua teoria tutela i diritti umani e “pone l’attenzione sulla necessità di promuovere benessere generale soprattutto per gli svantaggiati⁴⁵”. Sen chiama “functionings” (funzionamenti) gli stati di essere e di fare a cui gli individui attribuiscono valore come, ad esempio, essere nutriti adeguatamente. I funzionamenti si riferiscono a ciò che effettivamente una persona è in grado di realizzare con un determinato insieme di beni e in base alle sue caratteristiche fisiche, psicologiche e sociali. Riguardo alle capabilities, “Sen utilizza il termine *capability* riferendosi alla capacità di funzionare con differenti modalità. Essa è l’insieme delle opportunità che una persona ha per realizzare la propria vita e delle possibilità di scegliere un determinato comportamento rispetto ad

⁴¹ Save The Children, *La lampada di Aladino. L’indice di Save The Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia 2014*, p. 4 pubblicato in <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino>.

Ultima consultazione: 25/11/2019.

⁴² Comitato Italiano per l’UNICEF Onlus, *Convenzione sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza*, p. 15 in <https://www.unicef.it/doc/599/convenzione-diritti-infanzia-adolescenza.htm>. Ultima consultazione: 25/11/2019.

⁴³ *Ibidem*.

⁴⁴ A. PETRUCCI, *Sviluppo è libertà. La teoria dello sviluppo secondo Sen*, Quaderni del Premio Giorgio Rota, n. 1, 2013, p. 10 in A. PETRUCCI et al., *Contemporary Economics and the Ethical Imperative*, Centro di ricerca e documentazione Luigi Einaudi, Torino 2013 pubblicato in <http://hdl.handle.net/11385/181428>. Ultima consultazione: 24/11/2019.

⁴⁵ P. TORTELLA, *Mente e corpo nella relazione educativa nelle scuole dell’infanzia: lo sviluppo delle capabilities per una buona qualità della vita*, *Formazione e Insegnamento. European Journal of Research on Education and Teaching*, Supplemento XI - 1 - 2013, p. 122.

altri che sono disponibili sulla base dei valori sociali di riferimento⁴⁶”. È chiaro quindi che “Sen individua nelle libertà degli esseri umani, che sono motore del cambiamento socioeconomico, l’obiettivo primario e lo strumento principale dello sviluppo⁴⁷”.

Marta Nussbaum ha sviluppato questa teoria sostenendo che “la possibilità di giungere ad una effettiva uguaglianza sociale passa anche attraverso la promozione della libertà individuale, intesa in senso positivo come l’opportunità, aperta a tutti, di realizzare i propri progetti di vita⁴⁸”. Da queste definizioni è chiaro che “la povertà educativa si manifesta come una privazione di quelle competenze cognitive fondamentali per poter crescere e vivere in una società contemporanea sempre più caratterizzata dalla rapidità dell’innovazione e della conoscenza⁴⁹”. Il Rapporto della Caritas sulla povertà italiana nel 2018 sostiene che la definizione di povertà educativa di Save The Children è interessante perché permette di identificare al suo interno quattro dimensioni:

- 1) “apprendere per comprendere” che è una competenza di base per vivere e interagire nella realtà quotidiana;
- 2) “apprendere per essere” che fa riferimento ad una competenza metacognitiva cioè di autoriflessione e consapevolezza del proprio sé in un’ottica di continuo miglioramento;
- 3) “apprendere per vivere assieme” cioè tutte le competenze sociali e comunicative che permettono di costruire relazioni di qualità basate sulla cooperazione e l’empatia;
- 4) “apprendere per condurre una vita autonoma e attiva” ovvero tutte le capacità che permettono di sviluppare resilienza⁵⁰.

Questi quattro aspetti vitali permettono di comprendere quanto un bambino svantaggiato sia deprivato nei vari ambiti della sua vita e nelle sue opportunità future. Nel mondo della scuola tutto ciò può ripercuotersi in un alto tasso di dispersione, uno dei più alti in Europa⁵¹, il 17% contro il 12% della media europea. Anche il PISA⁵² (Programme for International Student Assessment), indagine dell’Ocse che misura il livello di competenze raggiunte dai giovani di 15 anni, constata che il livello italiano è il più basso tra i Paesi

⁴⁶ A. PETRUCCI, *Sviluppo è libertà. La teoria dello sviluppo secondo Sen*, cit., pp. 14-15 in <http://hdl.handle.net/11385/181428>. ultima consultazione: 24/11/2019.

⁴⁷ Ivi, p. 11.

⁴⁸ W. NANNI, V. PELLEGRINO, La povertà educativa e culturale: un fenomeno a più dimensioni, 3, 2018, p. 93 in Caritas Italiana, *Povertà in attesa. Rapporto 2018 su povertà e politiche di contrasto* in https://www.caritas.it/caritasitaliana/allegati/7847/Cap_03_Rapporto_2018.pdf. Ultima consultazione: 21/11/2019.

⁴⁹ Ibidem.

⁵⁰ Ivi, pp. 93-94.

⁵¹ https://pisa.educa.ch/sites/default/files/uploads/2017/12/pisa_brochure_it_digitale.pdf.

Ultima consultazione: 23/11/2019.

⁵² Ibidem.

Ocse. La povertà educativa non si manifesta solo nelle competenze scolastiche ma anche nella partecipazione ad attività sportive e culturali e nello sviluppo sociale ed emotivo. In Italia i giovani NEET, acronimo che sta per “Not in education, employment or training, sono 2.116.000 ossia il 2% della popolazione compresa tra i 15 e i 29 anni⁵³, dato che posiziona l’Italia al primo posto nella classifica europea. Urge un’agenda di riforme che contrastino la povertà, specialmente negli aspetti che la connettono alle disuguaglianze nei percorsi formativi e lavorativi. Qualsiasi intervento politico deve, però, essere affiancato all’educazione, strumento necessario per evitare che questi giovani in futuro siano “uomini spettatori e non ricreatori del mondo”⁵⁴ perché rende consapevoli gli individui della possibilità di miglioramento intrinseca in ogni essere umano, nelle parole di Freire “l’essere di più”, che “non può realizzarsi nell’isolamento, nell’individualismo, ma solo nella comunione, nella solidarietà delle esistenze concrete⁵⁵”.

1.4.2 I minori stranieri non accompagnati

Il fenomeno dei minori stranieri non accompagnati merita un approfondimento perché riguarda bambini che vivono condizioni particolari e di maggiore vulnerabilità. La definizione di minore straniero non accompagnato è identificata dalla legge n. 47/2017: “il minore non avente cittadinanza italiana o dell’Unione europea che si trova per qualsiasi causa nel territorio dello Stato o che è altrimenti sottoposto alla giurisdizione italiana, privo di assistenza e di rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti per lui legalmente responsabili in base alle leggi vigenti nell’ordinamento italiano⁵⁶”. Generalmente, questi minori vengono identificati come bambini che arrivano via mare a causa del tragico fenomeno che da anni interessa il Mediterraneo. In realtà, i dati si riferiscono a tutti i minori stranieri non accompagnati presenti in Italia e, quindi, includono anche quelli arrivati via terra, solitamente dai Paesi dell’Est Europa. Il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali ha aggiornato i dati al 30 giugno 2019

⁵³ ISTAT, NEET (giovani non occupati e non in istruzione e formazione) 2018 (online): http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCCV_NEET1. Ultima consultazione: 23/11/2019.

⁵⁴ P. FREIRE, *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2011, p.63.

⁵⁵ Ibidem.

⁵⁶ <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/04/21/17G00062/sg>. Ultima consultazione: 23/11/2019.

registrando 7272 presenze nel territorio italiano⁵⁷, il 44,7 % in meno rispetto all'anno precedente nello stesso periodo. Riguardo le caratteristiche anagrafiche, la maggioranza di questi minori (93,2%) è di sesso maschile e il 63,6 % ha 17 anni⁵⁸. I principali Paesi di provenienza sono l'Albania, l'Egitto, il Pakistan, la Costa d'Avorio, il Gambia che rappresentano più della metà dei MSNA presenti in Italia. Gli altri Paesi da cui si registrano i maggiori flussi sono il Guinea, Kosovo, Nigeria, Senegal, Eritrea e Mali⁵⁹. La maggioranza di questi giovani intraprende il viaggio per scelta personale e senza consapevolezza dei rischi a cui possono andare incontro e “nella metà dei casi l'Italia e l'Europa diventano la destinazione finale del viaggio solo dopo essere giunti in Libia, paese che spesso volte compare come destinazione iniziale cui i minori orientano la loro fuga ma da cui presto essi sentono di dover scappare per le condizioni di violento sfruttamento, schiavitù e pericolo che ivi sperimentano⁶⁰”. Non tutti, comunque, viaggiano da soli anzi i più piccoli spesso perdono il genitore o l'adulto di riferimento durante la traversata. Inoltre, durante il viaggio, sono esposti a pericoli al limite della sopravvivenza: l'Atlante dei minori stranieri non accompagnati, pubblicato da Save The Children, riporta che “quando fanno tappa in un paese sono spesso costretti a lavorare in condizioni di semi schiavitù o per pagare i debiti contratti con i trafficanti, o per guadagnare il denaro necessario per continuare il proprio viaggio⁶¹”. Una situazione di maggiore vulnerabilità riguarda i minori tra gli 0 e i 6 anni, per i quali è previsto un intervento tempestivo, e le bambine tra gli 0 e i 14 anni in quanto a rischio di violenza e tratta. È per questa serie di motivazioni che il diritto internazionale riconosce loro specifici diritti che li proteggono e tutelano. Quando arrivano in Italia trovano un sistema di accoglienza disomogeneo così come irregolare è la loro distribuzione nel territorio: la Sicilia risulta essere la regione più accogliente (oltre a quella in cui avviene il maggior numero di sbarchi) seguita dalla Calabria, la Lombardia, il Lazio, l'Emilia-Romagna e la

⁵⁷ Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *Report di Monitoraggio - Dati al 30 giugno 2019*, pubblicato in <http://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e-statistiche/Documents/Report%20di%20monitoraggio%20I%20semestre%202019%20-%20I%20Minori%20Stranieri%20Non%20Accompagnati%20MSNA%20in%20Italia/Report-di-monitoraggio-MSNA-I-semestre-2019-30062019.pdf>. Ultima consultazione: 23/11/2019.

⁵⁸ Ibidem.

⁵⁹ Ibidem.

⁶⁰ C. IATO, *L'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati tra identità incerte e pratiche educative in divenire*, Riviste Digitali Erickson (online) <http://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/archivio/vol-16-n-1/article/laccoglienza-dei-minori-stranieri-non-accompagnati-tra-identita-incerte-e-pratiche-educative-in-divenire/>. Ultima consultazione: 23/11/2019.

⁶¹ Save The Children, *Atlante Minori Stranieri Non Accompagnati in Italia. Crescere lontano da casa*, p. 54, in http://www.integrazionemigranti.gov.it/Documenti-e-ricerche/atlan-te-minori-stranieri-non-accompagnati-italia_0.pdf. Ultima consultazione: 23/11/2019.

Puglia⁶². Riguardo le modalità con cui l'Italia li ospita, è utile fare riferimento alla legge 47 del 2017, la più recente in materia di minori stranieri non accompagnati. Il testo, già citato sopra per la definizione di minore straniero non accompagnato, prevede il divieto di respingimento (articolo 3)⁶³ tranne nel caso in cui il provvedimento non comporti gravi danni al minore; in questo caso, è il Tribunale dei minori a pronunciarsi tempestivamente entro un massimo di 30 giorni tenendo conto che “in nessun caso può disporsi l'espulsione o il respingimento verso uno Stato in cui lo straniero possa essere oggetto di persecuzione [...] ovvero possa rischiare di essere rinvio verso un altro Stato nel quale non sia protetto dalla persecuzione”⁶⁴. L'articolo 4 contiene una modifica importante del precedente decreto legislativo, il n. 142 del 18 agosto 2015, in quanto prevede la permanenza del minore in strutture di prima accoglienza per un tempo massimo di 30 giorni e non più 60. Durante questo periodo, avvengono l'identificazione (entro 10 giorni) e l'accertamento della situazione del minore attraverso colloqui con professionisti, specialmente psicologi dell'età evolutiva e mediatori culturali. Tra queste strutture, ci sono i centri governativi di prima accoglienza finanziati con risorse del Fondo Asilo Migrazione e Integrazione detto FAMI⁶⁵, fondato con finanziamenti europei. Altre tipologie di strutture di prima accoglienza sono i centri e le comunità alloggio per minori, autorizzati dai Comuni e dalle Regioni. Per far fronte ad arrivi eccezionali e che superano i posti disponibili nelle strutture, il Prefetto può attivare i CAS minori, centri di accoglienza straordinaria generalmente ospitanti adulti ma eccezionalmente autorizzati ad accogliere anche minori. Dopo questa prima tappa, è prevista una forma di accoglienza diversa orientata ad attuare “percorsi di crescita, integrazione e progressiva autonomia dei ragazzi che con la maggiore età dovranno poter essere in grado di badare a sé stessi”⁶⁶. È per questo che il secondo livello di accoglienza avviene nell'ambito del sistema sprar ossia del sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati. In sostanza, “a livello territoriale gli enti locali, con il prezioso supporto delle realtà del terzo settore, garantiscono interventi di “accoglienza integrata” che superano la sola distribuzione di vitto e alloggio [...]”⁶⁷ e che prevedono percorsi individuali di inserimento socioeconomico. Il problema è che spesso non ci sono posti sufficienti e, di conseguenza,

⁶² Ibidem.

⁶³ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/04/21/17G00062/sg>. Ultima consultazione: 23/11/2019.

⁶⁴ Ibidem.

⁶⁵ Save The Children, Atlante Minori Stranieri Non Accompagnati in Italia. Crescere lontano da casa, cit., p. 65.

⁶⁶ Ivi, p. 66.

⁶⁷ <https://www.sprar.it/lo-sprar>. Ultima consultazione: 23/11/2019.

alcuni minori alloggiano nelle strutture di prima accoglienza per oltre 30 giorni o vengono ospitati da centri di secondo livello finanziati dal FAMI. Tuttavia, il sistema SPRAR è in espansione: in ottobre 2019 conta 166 progetti per minori non accompagnati con una capacità di 4255 posti⁶⁸. Per quanto riguarda i progetti “sono caratterizzati da un protagonismo attivo, condiviso da grandi città e da piccoli centri, da aree metropolitane e da cittadine di provincia⁶⁹”. Un’altra forma di accoglienza e integrazione importante prevista dalla legge 47/2017 all’articolo 7, è l’affidamento a famiglie o persone singole in grado di garantirgli “il mantenimento, l'educazione, l'istruzione e le relazioni affettive di cui egli ha bisogno⁷⁰”. Importante, in questo articolo, è anche la promozione di percorsi di formazione e sensibilizzazione di eventuali futuri affidatari per favorire l’affidamento come via prioritaria rispetto al soggiorno in una struttura di accoglienza. A questo proposito, l’articolo 11 prevede che ogni tribunale dei minori disponga di un elenco di tutori volontari disponibili ad accogliere il minore e adeguatamente formati. Ogni regione attua periodicamente dei corsi di formazione per aspiranti tutori volontari che vogliono essere inseriti negli elenchi. In generale, l’Italia dimostra alcuni miglioramenti nelle strategie a favore dei minori non accompagnati nonostante alcuni progetti si concentrino maggiormente in alcuni territori e in altri risultino frammentari. Si tratta, comunque, di un fenomeno che deve essere costantemente monitorato per evitare che questi minori diventino “invisibili” e, quindi, vittime di situazioni di sfruttamento e abuso. È fondamentale, inoltre, accogliere questi giovani avendo come obiettivo la loro integrazione altrimenti, data la situazione di maggiore fragilità, rischiano di restare intrappolati nei circoli viziosi della povertà.

È necessario che ogni progetto attuato con minori, in difficoltà o meno, prenda le mosse dall’articolo 12⁷¹ della Convenzione ONU per i Diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza, che prevede il diritto all’ascolto e alla partecipazione. È un punto fondamentale perché esplicita che i minori non devono essere considerati oggetti passivi ma soggetti attivi specie coloro che vivono ai margini della società e non sono consapevoli di poter partecipare alla vita sociale e di poter agire in modo trasformativo sulla realtà. Anche

⁶⁸ <https://www.sprar.it/wp-content/uploads/2019/10/2019-10-10-Numeri-SITO-p.pdf>.
Ultima consultazione: 23/11/2019.

⁶⁹ <https://www.sprar.it/lo-sprar>. Ultima consultazione: 23/11/2019.

⁷⁰ <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/04/21/17G00062/sg>.
Ultima consultazione: 23/11/2019.

⁷¹ Comitato italiano per l’Unicef Onlus, *Convenzione sui diritti dell’infanzia e adolescenza*, in <https://www.unicef.it/doc/603/convenzione-diritti-infanzia-artt-11-20.htm>.
Ultima consultazione: 24/11/2019.

Papa Francesco, nel messaggio divulgato in occasione della cinquantaduesima giornata della pace celebrata il 1 gennaio 2019, ha affermato che “la buona politica promuove la partecipazione dei giovani e la fiducia nell’altro” in quanto

Quando l’esercizio del potere politico mira unicamente a salvaguardare gli interessi di taluni individui privilegiati, l’avvenire è compromesso e i giovani possono essere tentati dalla sfiducia, perché condannati a restare ai margini della società, senza possibilità di partecipare a un progetto per il futuro. Quando, invece, la politica si traduce, in concreto, nell’incoraggiamento dei giovani talenti e delle vocazioni che chiedono di realizzarsi, la pace si diffonde nelle coscienze e sui volti. Diventa una fiducia dinamica, che vuol dire “io mi fido di te e credo con te” nella possibilità di lavorare insieme per il bene comune⁷².

⁷² <http://www.perlapace.it/la-buona-politica-al-servizio-della-pace/>.
Ultima consultazione: 24/11/2019.

Bibliografia

- ANDRESS H.-J., (a cura di) *Empirical poverty research in a comparative perspective*, Aldershot Ashgate, 1998.
- BAGNASCO A., BARBAGLI M., CAVALLI A., *Elementi di Sociologia*, Il Mulino, Bologna, 2004.
- BALLARINO G., BERNARDI F., REQUENA M., SCHADEE H., *Persistent Inequalities? Expansion of Education and Class Inequality in Italy and Spain in European Sociological Review*, 25 (1), 2009, pp. 123-138.
- BAUMAN Z., *Conversazioni sull'educazione*, Ed. Erickson, Trento, 2012.
- BAUMAN Z., *Modernità Liquida*, Laterza Editore, Roma-Bari, 2000.
- BAUMAN Z., *Voglia di comunità*, Editori Laterza, Bari, 2017.
- FREIRE P., *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2011.
- GALLINO L., *Dizionario di Sociologia*, Utet, Torino, 1978.
- KAHN S., *Pedagogia differenziata*, Editrice La Scuola, Brescia, 2011.
- LEWIS O., *La Vida: A puerto Rican Family in the Culture of Poverty - San Juan and New York*, Random House, New York, 1966, Trad. it. Mondadori Milano, 1972.
- MILAN G., CESTARO M., *We can change! Seconde generazioni - Mediazione Interculturale - Città - Sfida Pedagogica*, Pensa Multimedia Editore, Lecce-Rovato (Bs), 2016.
- RANCI C., *I meccanismi della vulnerabilità: indebolimento dei funzionamenti familiari e processi di adattamento in IRER, Equilibri fragili. Vulnerabilità e vita quotidiana delle famiglie lombarde*, Guerini e Associati, Milano, 2004, pp. 274-293.
- SCHIZZEROTTO A., BARONE C., *Sociologia dell'istruzione*, Il Mulino, Bologna, 2006.
- SUTER C. (a cura di), *Inequality beyond globalization. Economic Changes, Social Transformations and the Dynamics of Inequality*, Lit Verlag GmbH & Co., Zurigo, 2010.
- TORTELLA P., *Mente e corpo nella relazione educativa nelle scuole dell'infanzia: lo sviluppo delle capabilities per una buona qualità della vita in Formazione e Insegnamento*. *European Journal of Research on Education and Teaching*, Supplemento XI-1-2013, pp. 121-128.
- WELBOURNE P., DIXON J. (a cura di), *Child Protection and Child Welfare. A Global Appraisal of Cultures, Policy and Practice*, Jessica Kingsley Publishers, Londra e Philadelphia, 2013.

ZANFRINI L. (a cura di) *Sociologia delle differenze e delle disuguaglianze*, Zanichelli Editore, Bologna, 2011.

Sitografia

<https://atlante.savethechildren.it/>.

Ultima consultazione: 21/11/2019.

BIOLCATI-RINALDI F., GIAMPAGLIA G., *Dinamiche della povertà, persistenze e corsi di vita*, Quaderni di Sociologia Online, 56/2011 in <http://journals.openedition.org/qds/631>. Ultima consultazione: 16/11/2019.

CARITAS ITALIANA, *Povertà in attesa. Rapporto 2018 su povertà e politiche di contrasto*, 3, 2018, pp. 91-184, in https://www.caritas.it/caritasitaliana/allegati/7847/Cap_03_Rapporto_2018.pdf. Ultima consultazione: 21/11/2019.

COMITATO ITALIANO PER L'UNICEF ONLUS, *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* in <https://www.unicef.it/doc/599/convenzione-diritti-infanzia-adolescenza.htm>. Ultima consultazione: 25/11/2019.

<http://dati-giovani.istat.it/>. Ultima consultazione: 20/11/2019.

http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCCV_NEET1. Ultima consultazione: 23/11/2019.

GALLINO L., *Sui rapporti tra la globalizzazione e lo sviluppo della rete* da Atti del Convegno "Mappe del Novecento" (Rimini, 22-24 novembre 2001) in *Erodoto*, supplemento al numero 43/44, anno XIV, pp. 125-132. Pubblicato in *Juragentium, Rivista di filosofia del diritto internazionale e della politica globale* online, <https://www.juragentium.org/topics/global/it/rete.htm>. Ultima consultazione: 16/11/2019.

<http://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/04/21/17G00062/sg>. Ultima consultazione: 23/11/2019.

IATO C., *L'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati tra identità incerte e pratiche educative in divenire*,

Riviste Digitali Erickson (online) <http://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/archivio/vol-16-n-1/article/laccoglienza-dei-minori-stranieri-non-accompagnati-tra-identita-incerte-e-pratiche-educative-in-divenire/>. Ultima

consultazione: 23/11/2019.

<https://www.istat.it/files/2019/06/La-povert%C3%A0-in-Italia-2018.pdf>. Ultima consultazione: 18/11/2019.

MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, *Report di Monitoraggio - Dati al 30 giugno 2019*, pubblicato in <http://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e-statistiche/Documents/Report%20di%20monitoraggio%20I%20semestre%202019%20-%20I%20Minori%20Stranieri%20Non%20Accompagnati%20MSNA%20in%20Italia/Report-di-monitoraggio-MSNA-I-semestre-2019-30062019.pdf>. Ultima consultazione: 23/11/2019.

<https://www.oecd.org/italy/social-mobility-2018-ITA-IT.pdf>. Ultima consultazione: 19/11/2019.

<http://www.perlapace.it/la-buona-politica-al-servizio-della-pace/> Ultima consultazione: 24/11/2019

PETRUCCI A., *Sviluppo è libertà. La teoria dello sviluppo secondo Sen*, Quaderni del Premio Giorgio Rota, n. 1, 2013, pp. 9-24 in Petrucci A. et al., *Contemporary Economics and the Ethical Imperative*, Centro di ricerca e documentazione Luigi Einaudi, Torino, 2013 pubblicato in <http://hdl.handle.net/11385/181428>. Ultima consultazione: 24/11/2019.

https://pisa.educa.ch/sites/default/files/uploads/2017/12/pisa_brochure_it_digitale.pdf. Ultima consultazione: 23/11/2019.

PORTERA A., *Educazione interculturale, Teorie, Ricerche, Pratiche in Riviste Erickson online*, <http://rivistedigitali.erickson.it/educazione-interculturale/archivio/vol-16-n-1/article/zygmunt-bauman-e-il-bisogno-di-educazione-interculturale/>. Ultima consultazione: 17/11/2019.

SAVE THE CHILDREN, *atlante Minori Stranieri Non Accompagnati in Italia. Crescere lontano da casa* in http://www.integrazionemigranti.gov.it/Documenti-e-ricerche/atlante-minori-stranieri-non-accompagnati-italia_0.pdf. Ultima consultazione: 23/11/2019.

SAVE THE CHILDREN, *La lampada di Aladino. L'indice di Save The Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia* in <https://www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino>. Ultima consultazione: 25/11/2019.

<http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary/poverty/>. Ultima consultazione: 05/11/2019.

<https://www.sprar.it/lo-sprar>. Ultima consultazione: 23/11/2019.

<https://www.sprar.it/wp-content/uploads/2019/10/2019-10-10-Numeri-SITO-p.pdf>.

Ultima consultazione: 23/11/2019.

Capitolo 2: Pinocchio: una prospettiva per leggere la povertà attraverso gli occhi dei bambini

2.1 Bambini svantaggiati: il loro punto di vista

Negli ultimi anni, nell'ambito delle ricerche che studiano l'infanzia nei contesti poveri e svantaggiati, sono stati realizzati alcuni studi che hanno fatto emergere il punto di vista dei bambini, ritenendoli persone capaci di descrivere il proprio status e le questioni che li riguardano, comprese le situazioni di marginalità. L'allontanamento da una prospettiva adultocentrica permette di conoscere come i bambini vivono limiti e deprivazioni nella loro esperienza di vita quotidiana e la loro consapevolezza sui problemi che li riguardano: "L'assunto di base è che le opinioni e le valutazioni espresse dai bambini sulle questioni che li riguardano sono essenziali e altamente qualificate, e il contributo che essi, in quanto esperti delle proprie esistenze, possono apportare alla progettazione degli strumenti di ricerca è cruciale⁷³". Adottare questo approccio significa valorizzare i principi espressi dalla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (1989) che ritiene il bambino un soggetto attivo che ha diritto ad esprimere la propria opinione e a partecipare alle questioni che lo riguardano. Valorizzare l'infanzia è necessario e richiede un impegno da parte dell'intera società, non solo perché si tratta di piccoli individui indifesi e vulnerabili, ma anche per il fatto che tutte le ricerche hanno dimostrato che non occuparsi della povertà dei bambini ha delle pesanti ricadute economiche a lungo termine che si manifestano nello scarso capitale umano, nella disoccupazione diffusa, negli elevati costi sociali e, di conseguenza, in un basso livello di coesione sociale⁷⁴.

⁷³ Centro di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Centro di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza Regione Toscana, Istituto degli Innocenti, *Povertà ed esclusione sociale di bambini e ragazzi: un percorso di lettura e filmografico*, supplemento della rivista *Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza*, n. 4, 2015, p. 9. (online)

https://www.minori.gov.it/sites/default/files/suppl_RB_4_2015.pdf. Ultima consultazione: 22/12/2019.

⁷⁴ Centro di Ricerca Innocenti dell'Unicef, Comitato Italiano per l'Unicef, *Misurare la povertà tra bambini e adolescenti, Un nuovo quadro comparativo della povertà infantile in alcuni paesi a reddito medio-alto*, Firenze, 2012 (online) https://www.unicef.it/Allegati/Report_Card_10_1.pdf. Ultima consultazione: 04/01/2020.

Le ricerche che mettono al centro le opinioni dei bambini non sono ancora numerose in quanto rappresentano un ribaltamento di prospettiva avvenuto piuttosto recentemente. Nel 2010, anno europeo della lotta alla povertà e all'esclusione sociale, l'Unicef ha realizzato un rapporto che presenta la situazione dei minori che vivono in condizioni di marginalità (in Italia) sia attraverso dati e studi che tramite interviste che esplicitano il loro punto di vista. Il rapporto evidenzia che “nel pieno rispetto di quanto sancito dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, il progetto ha previsto anche il coinvolgimento diretto di bambini e di ragazzi allo scopo di cogliere direttamente da loro, il loro vissuto in merito alla percezione e al significato che essi danno alla povertà e all'esclusione sociale⁷⁵”. Le domande poste ai ragazzi riguardavano vari ambiti della loro quotidianità quali il percorso formativo, povertà e ricchezza, servizi presenti nei quartieri in cui vivono (come ad esempio biblioteche, piscine, centri di aggregazione), i loro diritti e le prospettive verso il futuro. La ricerca ha coinvolto bambini e ragazzi di città diverse (Milano, Napoli, Fermo, Teramo e provincia) che vivono in quartieri difficili o in comunità e alcuni minori stranieri non accompagnati. Dalle interviste emerge un contrasto nei confronti della scuola concepita come struttura rigida che non risponde alle esigenze dei singoli e inutile perché non aiuta i giovani ad inserirsi nel mondo del lavoro; nei confronti dei concetti di povertà e ricchezza, in generale, i ragazzi dimostrano di conoscerne il significato ma di non ritenerli fondamentali per il raggiungimento della felicità; riguardo i servizi territoriali, la maggior parte dei bambini non conosce la loro esistenza o li ritiene inaccessibili per la loro collocazione nel territorio e perché alcuni sono a pagamento; infine, tutti esprimono grandi aspettative nei confronti del futuro: la maggioranza esplicita come primo desiderio quello di avere una famiglia, una casa propria e un bel lavoro mentre i minori stranieri non accompagnati chiedono di ricongiungersi ai propri cari o di trovare un lavoro che permetta loro di aiutare la famiglia ad uscire dalla povertà. Riguardo quest'ultimo aspetto, significativa è la risposta di un ragazzo che afferma che il suo desiderio più grande è “lavorare per poter mangiare, studiare ed aiutare la mia famiglia... questo si avvicina alla felicità⁷⁶”.

In Italia ci sono altri due importanti studi che descrivono la povertà attraverso l'opinione dei bambini: uno realizzato dal ministero del lavoro e delle politiche sociali, l'altro

⁷⁵ Unicef, Contro la povertà, per i diritti dei bambini e degli adolescenti. Contributo ad una strategia italiana per contrastare la povertà minorile (online)

https://www.unicef.it/Allegati/Rapporto_Progetto_Poverta.pdf, p. 5. Ultima consultazione: 05/01/2020.

⁷⁶ Ivi, p. 164.

promosso dalla fondazione L'albero della vita e realizzato dalla Fondazione Zancan⁷⁷. La prima ricerca è stata attuata nell'ambito della sperimentazione della misura di contrasto alla povertà SIA (Sostegno per l'inclusione attiva) e, al fine di favorire l'ascolto del minore, sono stati proposti due questionari diversi, in base alla fascia d'età, strutturati a risposta chiusa. Ogni questionario era composto da sei sezioni principali, ognuna delle quali conteneva circa 15 domande che analizzavano i vari aspetti della vita del bambino come, ad esempio, vivere la casa, vivere la scuola, affettività e vivere in modo sano ed è stato compilato da ogni bambino in modalità assistita.

La seconda ricerca ha adottato un metodo qualitativo dando così maggiore spazio alle narrazioni dei bambini. Ha coinvolto 7 città italiane (Milano, Torino, Firenze, Roma, Bari, Napoli, Palermo) in cui sono stati ascoltati 56 bambini "riconoscendogli la piena capacità di esprimere il loro punto di vista in quanto attori sociali competenti e consapevoli⁷⁸". I risultati evidenziano che i bambini sono soddisfatti riguardo agli aspetti relativi alla salute, alle relazioni familiari e amicali e a come trascorrono il loro tempo mentre emergono difficoltà riguardo le relazioni con le altre persone in generale e il luogo in cui vivono inteso sia come zona che come abitazione. In generale, queste ricerche permettono di comprendere che il punto di vista degli adulti non corrisponde sempre a quello del bambino e, inoltre, che la povertà nell'infanzia non preclude lo sviluppo di qualità e attitudini. Aspetto interessante e già emerso nella ricerca dell'Unicef del 2010 è il forte desiderio di questi bambini di poter aiutare la famiglia per contribuire al miglioramento delle condizioni di vita e poter "essere attori di cambiamento per sé e per i propri cari⁷⁹". Tutto ciò è significativo perché mette in luce una voglia di riscatto e una resilienza intrinseca alle loro storie di vita. La volontà di cambiamento che esprimono, ha bisogno di essere supportata dall'intera società e non solo attraverso interventi e politiche di sostegno. È necessario educare le persone ad essere consapevoli del valore dell'infanzia e delle sue potenzialità affinché possa diffondersi una maggiore responsabilità verso le difficoltà che la riguardano. Nel convegno "La povertà culturale e i suoi riflessi nell'ambito educativo", tenutosi a Padova nel dicembre 2016, Rinalda Montani, docente di pedagogia speciale presso l'Università di Padova e referente Unicef,

⁷⁷Centro di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Centro di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza Regione Toscana, Istituto degli Innocenti, *Povertà ed esclusione sociale di bambini e ragazzi: un percorso di lettura e filmografico*, cit., p. 10. (online) https://www.minori.gov.it/sites/default/files/suppl_RB_4_2015.pdf. Ultima consultazione: 22/12/2019.

⁷⁸ Ibidem.

⁷⁹ Ibidem.

ha espresso con forza la necessità di fare qualcosa di concreto per dare giuste opportunità ad ogni bambino: “è la sottoscrizione di una sorta di patto fra ragazzi e adulti: io, adulto, conto su di te giovane. E viceversa. L’accordo è sorretto da valori quali l’intesa, la fiducia e l’impegno⁸⁰”. Secondo la Montani, il primo impegno che ognuno di noi può prendersi è quello di innalzare il livello di cultura della propria città e del proprio Paese perché non può esistere dignità dove non c’è cultura. La docente propone di partire dalla rilettura di “Pinocchio” in quanto è “un’opera che parla di povertà e, al tempo stesso, di riscatto. Ricompriamolo, rileggiamolo. Troveremo degli spunti adatti anche a noi adulti”⁸¹. Anche Roberto Benigni, in occasione dell’uscita del film “Pinocchio” di Matteo Garrone a dicembre 2019, pellicola in cui interpreta Geppetto, ha dichiarato che rileggendo il libro è evidente che le parole che ricorrono di più sono povertà, povero, fame, casa e babbo. L’attore ha aggiunto che ““la povertà è madre di tutte le ricchezze per Pinocchio. È la povertà meravigliosa che ti fa sembrare la vita un miracolo e Pinocchio è uno che ha guadagnato la vita, più ricco di così si muore⁸²”. La povertà intesa come “madre di tutte le ricchezze” diventa un importante stimolo per incoraggiare comportamenti attivi e di resilienza nei bambini più svantaggiati. Tuttavia l’opera di Collodi è educativa per tutti, anche per coloro che vivono in una condizione di benessere perché, narrando le vicende di un diverso che compie un percorso di scoperta e conquista della propria umanità, aiuta a riflettere sulle capacità che ogni essere umano può trovare dentro di sé e permette di comprendere la responsabilità che ognuno di noi deve assumersi nei confronti dell’infanzia, soprattutto quella che vive in condizioni di deprivazione. Pinocchio è un’opera che permette di leggere la povertà e la marginalità attraverso gli occhi di un bambino ed è per questo che è ancora attuale. Ogni bambino che si sente diverso può identificarsi in lui, nei suoi comportamenti oppositivi e nelle sue difficoltà di integrazione e apprendere che può diventare agente trasformativo di sé stesso e della realtà circostante. La stessa lettura dell’opera in contesti educativi con bambini che non si trovano in situazione di svantaggio può essere uno strumento educativo da utilizzare per suscitare atteggiamenti riflessivi che consentano loro di stare dalla parte di un diverso, di vedere attraverso i suoi occhi e comprendere il faticoso percorso verso l’integrazione sociale.

⁸⁰<https://ucid.it/sezionepadova/2016/12/27/un-nuovo-patto-tra-ragazzi-e-adulti-contro-la-poverta-educativa/>. Ultima consultazione: 22/12/2019.

⁸¹ Ibidem.

⁸²https://www.huffingtonpost.it/entry/la-poverta-e-madre-di-tutte-le-ricchezze-per-pinocchio-e-la-poverta-meravigliosa-che-ti-fa-sembrare-la-vita-un-miracolo_it_5df23fe0e4b01e0f295b44ab. Ultima consultazione: 22/12/2019.

2.2 Pinocchio: simbolo di resilienza per i bambini di ieri e di oggi

Pinocchio da sempre affascina i piccoli lettori. Ha un carattere irriverente e spavaldo, non dà mai retta ai buoni consigli e si associa alle cattive compagnie ma in fondo ha un cuore buono. L'aspetto di lui che attira di più i bambini è sicuramente la sua libertà, il poter scegliere da sé quali strade intraprendere ma anche il fatto che “è sprovveduto come lo sono gli innocenti e i puri di cuore. La sua onestà ci commuove. Il suo coraggio [...] ci fa paura, ma ci affascina⁸³”. Il percorso che lui compie e che lo porta a trasformarsi in un bambino vero è una metafora che simboleggia gli stadi evolutivi che ogni essere umano attraversa per acquisire le caratteristiche psicologiche e morali che consentono di diventare adulti. Per comprendere il significato che l'opera ha nel passato e nel presente è necessario esaminare le peculiarità del contesto in cui la favola è nata e, successivamente, comprendere quali aspetti lo rendono ancora così attuale, tanto da essere stato definito da alcuni registi “Capolavoro della diversità”.

2.2.1 Il significato di Pinocchio nel contesto storico-culturale della seconda metà dell'800

Il titolo originale dell'opera di Carlo Collodi è “Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino” e viene pubblicata inizialmente a puntate a partire dal 1881. La storia del celebre burattino rispecchia l'Italia post risorgimentale caratterizzata da povertà e miseria diffuse: Geppetto è talmente povero da non possedere neanche un fiammifero per scaldarsi, il fuoco presente in casa è in realtà disegnato su una parete, un'illusione di calore e luce nel piccolo ambiente spoglio in cui il povero falegname vive e lavora. Dopo l'unità d'Italia, avvenuta nel 1861, la maggioranza della popolazione non ha sperimentato cambiamenti migliorativi nelle proprie condizioni di vita. Questo si evince in modo chiaro dal testo di Collodi in cui fame e difficoltà di trovare qualcosa da mangiare sono tra i problemi più ricorrenti in cui si imbatte Pinocchio perché “la povertà che lo circonda è

⁸³ M.A. GIACONE BONO, *Rileggere Pinocchio in prospettiva psico-pedagogica*, Edizioni della Fondazione Nazionale “Vito Fazio-Allmayer”, Palermo 1994, pp. 82-83.

talmente grande che non gli è possibile trovare né un po' di "pan secco", né un "crosterello", né un "osso avanzato al cane", o "un po' di polenta ammuffita", o una "lisca di pesce" o il "nocciolo di una ciliegia": nulla proprio nulla!⁸⁴. Una spiegazione sulle cause dell'arretratezza dello stato italiano è fornita da Lamberto Borghi, storico dell'educazione, che identifica nell'autoritarismo della classe dirigente, e nel conseguente disinteressamento nei confronti del popolo, il motivo principale che impedisce al Paese di intraprendere la strada del rinnovamento. Borghi denuncia l'inefficienza della classe al potere convinta della subalternità delle masse popolari e ancorata alla teoria dei due popoli di Vincenzo Cuoco. Quest'ultimo autore elabora la sua tesi nel "Saggio storico sulla rivoluzione napoletana del 1799" (1800) per spiegare le condizioni e il fallimento del Regno di Napoli ma la sua interpretazione è divenuta uno strumento per comprendere il dualismo che caratterizza la storia d'Italia. Borghi nell'opera "Educazione e autorità nell'Italia moderna" (1951) critica la posizione di Cuoco ritenendola "base ideologica antidualistica e antidemocratica delle forze vincenti nella storia dell'Italia unita"⁸⁵. Secondo questa teoria, la ragione appartiene a pochi in quanto l'uomo comune è legato alla concretezza, al pari di un bambino o di un primitivo, e non è in grado perciò di elevare il proprio pensiero. Per l'autore questa incapacità di superare i pregiudizi e andare oltre la realtà quotidiana "è un vero e proprio dramma"⁸⁶ ed è la causa dell'arretratezza del contesto italiano. Le stesse norme emanate in quel periodo rendono evidente questa situazione: basti pensare alla legge Casati (1859) che introduceva la gratuità della scuola pubblica ma prevedendo un obbligo scolastico di soli 2 anni, completamente a carico dei comuni, per i quali non era prevista alcuna forma di finanziamento e con insegnanti malpagati e ai limiti dell'analfabetismo. In sostanza, le classi ricche erano di fatto le uniche privilegiate dalla legge. Esemplificativo è anche l'intervento del deputato Castiglia che nel 1874 si oppone al progetto di legge Scialoja per l'introduzione dell'obbligo scolastico per le scuole elementari, proprio facendo riferimento alla teoria di Cuoco, infatti, la classe dirigente giustificava le proprie posizioni autoritarie sostenendo che "il popolo [...] bisognoso di istruzione istintiva non doveva essere mortificato dalla scuola obbligatoria [...] così col pretesto della natura popolare fantastica, non si volevano

⁸⁴ Ivi, p. 28.

⁸⁵ CIRSE - CENTRO ITALIANO PER LA RICERCA STORICO-EDUCATIVA, L. BELLATALLA, A. CORSI (a cura di), *Lamberto Borghi storico dell'educazione*, Franco Angeli Editore, Milano 2004, p. 58.

⁸⁶ Ivi, p. 29.

sottrarre i bambini al lavoro⁸⁷”. Questo autoritarismo si protrarrà anche nei decenni successivi l’unità d’Italia e raggiungerà il suo culmine con l’avvento del regime fascista. Pedagogia ed educazione, da sempre portatrici di istanze innovatrici e di libertà, vengono soffocate dal potere di una classe dirigente ottusa. È in questo contesto che nasce l’opera collodiana che riscontra da subito un immediato successo dovuto probabilmente anche al fatto che riflette la società del tempo e le sue ingiustizie. Gli ambienti contadini e poveri che fanno da sfondo alle avventure di Pinocchio rispecchiano la struttura sociale del paese, principalmente agricola e artigiana che si trova, a partire dal 1873, ad affrontare una grave crisi economica con conseguente caduta dei prezzi, diminuzione dei profitti e aggravio fiscale. La popolazione più povera, specialmente quella contadina, vive in condizioni ai limiti della sopravvivenza. È a partire da questo periodo che incomincia il grande flusso migratorio verso gli Stati Uniti, e il continente americano in generale, che diminuirà notevolmente la popolazione presente nel territorio italiano. L’interessamento verso le condizioni difficili in cui versava la popolazione fu manifestato solo da una piccola parte di intellettuali, come Mazzini, Pisacane e Cattaneo, ma non ci fu nessuna figura in grado di appiattire l’arroganza della classe dominante e, soprattutto, di liberare la pedagogia dal rapporto di sudditanza verso la politica, vero fallimento della vita culturale e morale della nazione. Nel testo di Collodi ci sono alcune metafore dei cambiamenti che iniziano ad interessare la realtà socioeconomica italiana: ad esempio il Paese delle Api industrie fa riferimento all’industrializzazione, allo sfruttamento attuato da pochi a danno di molti e “all’etica della spregiudicatezza (che si spinge fino alla truffa e all’inganno), basata sul rapporto lavoro-profitto-capitale⁸⁸”. Qui Pinocchio rischia la completa emarginazione perché il suo modo di essere è completamente estraneo alla mentalità produttiva di quel mondo che “non lascia alcuno spazio alle differenze individuali e alla trasgressività adolescenziale e spensierata che il burattino rappresenta⁸⁹”. Il contesto ideale di Pinocchio è “Il Paese dei Balocchi”, un luogo popolato solamente da bambini in cui il tempo è una dimensione indefinita e viene trascorso all’insegna del piacere. Pinocchio, il monello per eccellenza, crede di essere riuscito a farla franca perché può finalmente fare tutto quello che desidera: in quel paese non ci sono regole, non si va a scuola e non si studia ed è convinto di potersi lasciare alle

⁸⁷ Ivi, p. 58-59.

⁸⁸ M. A. GIACONE BONO, *Rileggere Pinocchio in prospettiva psico-pedagogica*, cit., p. 77.

⁸⁹ Ivi, p. 78.

spalle tutti gli ammonimenti della fata Turchina e di Geppetto. Ma in realtà quel mondo è un inganno:

E quando a furia di strigliarli li ebbe fatti lustrati come due specchi, allora messe loro la cavezza e li condusse sulla piazza del mercato, con la speranza di venderli e di beccarsi un discreto guadagno. E i compratori, difatti, non si fecero aspettare. Lucignolo fu comprato da un contadino a cui era morto il ciuchino il giorno avanti, e Pinocchio fu venduto al direttore di una compagnia di pagliacci [...] ⁹⁰

Il Paese dei Balocchi è una metafora che Collodi usa per denunciare il fenomeno della tratta dei bambini diffuso soprattutto tra il 1870 e il 1880. La situazione dell'infanzia nell'Italia post risorgimentale è molto difficile e “le famiglie, che versano nella miseria più nera, cedono o vendono i ragazzi, i quali vengono destinati all'accontonaggio o a fare i giocolieri per le strade [...]o costretti a duri ritmi di lavoro nelle industrie, nelle cave, nelle miniere o nelle campagne⁹¹”.

In generale, la letteratura storico pedagogica parla dell'Ottocento come il secolo dell'infanzia grazie alla diffusione di un maggiore interesse verso il bambino e il suo sviluppo, testimoniato da diverse iniziative innovative come ad esempio l'emergere di una letteratura specifica per l'infanzia o la nascita dei kindergärten, istituzioni che per la prima volta avevano una funzione più pedagogica che assistenziale. L'Ottocento è anche il secolo in cui emergono figure di educatori e pedagogisti che rappresentano delle pietre miliari nella pedagogia e che hanno dato un impulso fondamentale al riconoscimento della vera infanzia: Maria Montessori, Froebel, Pestalozzi, le sorelle Agazzi sono alcuni protagonisti di questo periodo storico. Tuttavia, queste nuove istanze puerocentriche si inseriscono lentamente nel tessuto sociale: il passaggio ad una nuova concezione d'infanzia non è automatico e necessita di svilupparsi parallelamente alle istituzioni, alla politica e alla società, aspetti che nel contesto italiano dell'epoca sono caratterizzati da immobilismo e conservatorismo. La maggioranza dei bambini è analfabeta, impiegata in lavori massacranti e mal retribuiti. Nonostante vari Paesi europei avessero promulgato alcune leggi che tentavano di contrastare questi fenomeni “il lavoro dei bimbi [...] è pur sempre un topos della cultura che al bambino non costretto ad andare a lavorare viene prospettato: il piccolo “laborioso” è infatti oggetto non solo di racconti per l'infanzia [...] ma è anche raffigurato su cartelloni scolastici dove vengono essenzializzate [...] immagini

⁹⁰ C. COLLODI, *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, Felice Paggi Libraio Editore, Firenze 1883, p. 189.

⁹¹ M. A. GIACONE BONO, *Rileggere Pinocchio in prospettiva psico-pedagogica*, cit., p.79.

della vita produttiva⁹²”. In generale, si possono descrivere le famiglie dell’epoca come poli opposti che vedono da un lato il nucleo familiare borghese come “luogo intenzionalmente educativo⁹³” e dall’altro la famiglia contadina “dove grandi e piccoli sono chiamati alla fatica produttiva⁹⁴”. Il bambino può essere cresciuto e allevato oppure trascurato e anche abbandonato. L’Istituto degli Innocenti di Firenze accoglie, nel 1861, 2253 bambini ovvero 6 bambini al giorno mentre a Milano vengono lasciati nei brefotrofi circa la metà dei bambini nati tra il 1844 e il 1858⁹⁵. Si tratta di un’infanzia anonima, di cui si sa poco, che spesso ha vissuto un’educazione di castighi e punizioni che hanno precarizzato ulteriormente le vite dei piccoli svantaggiati. Un’alternativa a queste istituzioni è la strada, luogo di socializzazione e ritrovo di molti bambini ma anche di vicissitudini drammatiche così come accade a Pinocchio che, nei suoi tragitti e nelle continue fughe da casa, incontra il gatto e la volpe, si azzuffa, rischia di essere arrestato e chiede l’elemosina. Il Parlamento italiano promulga alcune leggi contro l’accattonaggio, tra il 1873 e il 1886, stabilendo l’età minima di 9 anni per svolgere i lavori più duri. Queste politiche non vanno però realmente ad incidere sulla realtà perchè necessitano di essere accompagnate a trasformazioni migliorative a livello economico e sociale. In questo contesto Pinocchio diventa un simbolo, in lui si incarnano tutti i drammi dell’infanzia dell’epoca, è il bambino di strada, ingannato, emarginato e privo di diritti ma nonostante tutto ce la fa:

La conquistata humanitas del burattino non è certo frutto della precettistica morale e pedagogica del tempo. Affermando sin dall’inizio il suo diritto alla vita e alla libertà, egli percorre le vie del mondo, senza disdegnare alcuna esperienza e sono proprio le mille debolezze e i tanti errori in cui s’imbatte che lo conducono sulla via dell’autenticità, dell’autorealizzazione. La dimensione umana raggiunta è il risultato delle sue avventure/disavventure, delle sue scelte, dei valori da lui, poco per volta, conquistati e maturati nel dolore e nelle sofferenze⁹⁶.

⁹² E. BECCHI, *L'Ottocento in Storia dell'infanzia*, Volume II, Dal Settecento a oggi, Editori Laterza, Roma-Bari 1996, pp. 188-189.

⁹³ Ivi, p. 197.

⁹⁴ Ibidem.

⁹⁵ Ivi, p. 202, n. 224.

⁹⁶ M.A. GIACONE BONO, *Rileggere Pinocchio in prospettiva psico-pedagogica*, cit., p. 84.

2.2.2 L'attualità di Pinocchio: il significato pedagogico dell'opera per i bambini e ragazzi di oggi

Dall'epoca in cui è stato scritto Pinocchio, i cambiamenti sono stati ovviamente numerosi. A cavallo tra la fine dell'800 e l'inizio del '900 si è cominciato a parlare di “scoperta del bambino” grazie alla nascita di discipline focalizzate sullo sviluppo umano che hanno portato maggiore consapevolezza sulla natura dell'infanzia e la necessità di tutelarla. Una delle figure del XX secolo che ha lottato con forza contro l'arroganza della classe dominante e le ingiustizie verso i più deboli è don Lorenzo Milani che in “Lettera ad una professoressa”(1967) denuncia la scuola italiana definendola classista e gerarchica, impostata in una modalità che non dava alcuna possibilità di migliorare le proprie condizioni di vita ai ragazzi che la frequentavano, anzi, favoriva la trasmissione intergenerazionale delle disuguaglianze sociali. Un altro personaggio di spicco in merito alla tutela dell'infanzia è Janusz Korczak: precursore dei diritti dei bambini, ha manifestato un rispetto autentico per l'infanzia favorendone l'ascolto attivo e la partecipazione. Vittima della ferocia nazista, scelse di restare fino alla fine con i suoi bambini con i quali morì nelle camere a gas del campo di sterminio di Treblinka. Leggendo i suoi scritti, in particolare “Il diritto del bambino al rispetto”, è evidente che ha anticipato di molti decenni la Convenzione ONU sui diritti del fanciullo del 1989. Già nel 1924 era stata emessa la Dichiarazione di Ginevra che garantiva ai bambini i diritti fondamentali ma la Convenzione Onu rappresenta un salto di qualità in quanto compie un ribaltamento di prospettiva: il bambino non è più semplicemente un oggetto passivo bisognoso di cure e assistenza ma soggetto attivo, riconosciuto a tutti gli effetti come cittadino, detentore di doveri e diritti, fra cui si promuovono, in particolare, l'ascolto, il dialogo e la partecipazione, riconoscendo le potenzialità dell'infanzia e valorizzando la costruzione di future società democratiche. Con la pubblicazione della Convenzione, è stato istituito anche un Comitato che ha funzioni di monitoraggio sull'applicazione dei principi promossi e sulla situazione attuale dell'infanzia. Grazie a queste osservazioni si può affermare che, nonostante la Convenzione abbia compiuto di recente 30 anni, sono ancora molti i problemi da risolvere. Paradossalmente, oggi non si parla più di scoperta dell'infanzia ma di scomparsa: con l'avvento del consumismo si sono diffuse idee sbagliate circa l'educazione e la crescita che hanno distorto l'immagine del bambino, dei suoi bisogni e dei suoi tempi. “Bambini bellissimi, e sovente molto piccini, sorridono,

ignudi o vestiti alla postultima moda, dalle copertine dei periodici, dagli spot televisivi, dai cartelloni pubblicitari⁹⁷” ma spesso non hanno mai sperimentato la vera infanzia, non possono correre, sporcarsi e non hanno tempo di fare i bambini. Vengono richieste loro delle competenze non adatte all’età che possiedono ma contemporaneamente viene preclusa la possibilità di scoprire, sperimentare e diventare autonomi per una tendenza dell’adulto a iperproteggere e sostituirsi al bambino. La curiosità e l’esplorazione innate all’infanzia e promotrici dello sviluppo cognitivo, emotivo e sociale vengono appiattite dall’uso improprio di tablet e cellulari che vengono sistematicamente utilizzati come soluzione per tenere il bambino seduto, composto e in silenzio. Il risultato è che abbiamo “bambini lasciati soli, che provano a soddisfare le richieste dell’adulto e della società ma nel farlo combinano pasticci, diventano ingestibili, hanno comportamenti problematici perché quello che chiediamo loro non è giusto, non gli appartiene e non appartiene all’infanzia⁹⁸”. Postman, nella sua opera più famosa intitolata “La scomparsa dell’infanzia” (1981)⁹⁹ sostiene che l’adulterizzazione precoce dei bambini sia dovuta al fatto che sono esposti fin da molto piccoli alle stesse informazioni degli adulti attraverso i mass media. L’uso di internet e delle nuove tecnologie ha accelerato questo processo di mistificazione dell’infanzia, la cui autenticità risulta svuotata. Le esperienze da valorizzare, come il gioco o il contatto con la natura, sono banalizzate al punto che il pedagogista Richard Louve, nel suo libro “L’ultimo bambino nei boschi”¹⁰⁰, parla di “disturbo da deficit di natura” per indicare non tanto una problematica ma uno stile di vita che vede i bambini rinchiusi, impegnati in attività strutturate e programmate dagli adulti o immersi nel mondo virtuale di un tablet all’interno di contesti urbani che hanno sempre meno spazi destinati ai bambini. La fantasia, la libera iniziativa e la scoperta non trovano posto in questo modo di vivere che crea situazioni paradossali ovvero bambini che conoscono bene l’uso di uno smartphone ma non hanno mai visto un ragno che tesse la tela o un piccione. Far riferimento alla Convenzione sui diritti del fanciullo è fondamentale perché, leggendone il testo, appare evidente come venga messo in primo piano il diritto all’ascolto presentato come trasversale a tutti gli altri perché implica “la capacità da parte degli adulti di porsi dal punto di vista del bambino [...] una conquista

⁹⁷ E. BECCHI, Il nostro secolo in Storia dell’infanzia, Vol. II, Dal Settecento a oggi, cit., p. 401.

⁹⁸ C. BORGIA, Che fine ha fatto l’infanzia? in Uppa-Un pediatra per amico, Bimestrale per i genitori scritto dagli specialisti dell’infanzia, n.1/2018, p. 51.

⁹⁹ N. POSTMAN, La scomparsa dell’infanzia. Ecologia delle età della vita, Armando Editore, Roma 1991.

¹⁰⁰ R. LOUVE, L’ultimo bambino nei boschi. Come riavvicinare i nostri figli alla natura, Rizzoli, Milano 2006.

sociale e culturale verso la quale la nostra società si sta faticosamente avviando¹⁰¹”. I dati relativi ai giovani NEET e alla dispersione scolastica sono allarmanti e rendono evidente la distanza tra loro e le istituzioni, vuoto che può essere colmato a partire dall’ascolto e da una maggiore attenzione nei confronti dei loro reali bisogni. Cosa c’entra Pinocchio in tutto questo? È difficile immaginarlo seduto composto con un tablet in mano, immerso in un mondo così diverso da quello delle sue vicissitudini che si snodano sempre nei boschi, per mare o nei cortili di piccoli villaggi. Ma Pinocchio è ancora attuale perché “educare alla libertà responsabile è la grande sfida della paideia di oggi. Infatti, nell’atto di autorealizzarsi, l’uomo deve trovare la dimensione dell’equilibrio tra il sé e l’altro e, nello stesso tempo, essere capace di apertura dialettica verso tutte le diversità¹⁰²”. Pinocchio è un racconto di formazione adatto ad “ogni età della vita” che narra “la metamorfosi straordinaria di un burattino [...] che diventa un giovane uomo coraggioso¹⁰³”. La sua storia continua ad essere rappresentata e contestualizzata ai problemi di oggi: è significativo il fatto che molti registi teatrali nel narrare le vicende di emarginazione dei ragazzi di oggi, non usino un protagonista qualsiasi ma lui. Negli ultimi anni in vari teatri italiani sono andati in scena spettacoli delle avventure di Pinocchio rilette alla luce di alcuni dei problemi attuali come il cyberbullismo, la disabilità, la differenza etnica. Pinocchio è ancora moderno perché insiste sull’importanza di attuare il proprio progetto di vita, in particolare da parte di chi si sente diverso ed escluso. Un esempio concreto è dato dai dodici ragazzi del laboratorio teatrale integrato “Piero Gabrielli” di Roma che hanno portato in scena lo spettacolo di Pinocchio nell’ottobre 2016 e grazie al quale hanno capito che potrebbe trattarsi di “un qualunque bambino o ragazzo che si sente diverso – per condizione sociale, forma fisica e solitudine – e desidera trasformarsi in una persona normale¹⁰⁴”. La maggioranza di essi presenta difficoltà fisiche o mentali “che offrono una marcia in più allo spettacolo, oltre che un nuovo punto di vista e sguardo sulle cose¹⁰⁵” come afferma Roberto Gardini, direttore del progetto. Un altro esempio è dato dallo spettacolo teatrale “Dov’è Pinocchio?¹⁰⁶” andato in scena il 22 dicembre 2019 presso il

¹⁰¹https://www.azzurro.it/sites/default/files/Materiali/InfoConsigli/Ricerche%20e%20indagini/sintesirapp_ortoinfanziaadolescenza1.pdf. Ultima consultazione: 27/12/2019.

¹⁰² M.A. GIACONE BONO, *Rileggere Pinocchio in prospettiva psico-pedagogica*, cit., p. 93.

¹⁰³ G. GOISIS, *Le avventure di Pinocchio (1883) di Carlo Collodi* in A. CASELLATO, S. LEVIS SULLAM (a cura di), *Leggere l’unità d’Italia. Per una biblioteca del 150°*, Edizioni Ca’ Foscari-Digital Publishing, Venezia 2011, p. 39.

¹⁰⁴<http://buonenotizie.corriere.it/2016/10/26/pinocchio-che-racconta-tutte-le-diversita/>. Ultima consultazione: 27/12/2019.

¹⁰⁵ Ibidem.

¹⁰⁶ https://www.apg23.org/it/post/_1387454685.html. Ultima consultazione: 27/12/2019.

teatro San Paolo di Acireale che ha coinvolto ragazzi detenuti del relativo carcere minorile. Si tratta di adolescenti che hanno avuto problemi familiari e con la giustizia e si sono identificati in Pinocchio perché:

è proprio il coraggio della disubbidienza che genera creatività, costruttività, apertura di spazi interiori e umani [...] Pinocchio è un uomo libero, capace di comprendere (cum-prendere) le diverse varietà, la molteplicità delle esperienze che la vita ci riserva, la pluralità e varietà dei soggetti in cui [...] ci andiamo imbattendo¹⁰⁷.

2.2.3 Pinocchio nero: una storia di integrazione da Nairobi a Roma

Marco Baliani è attore, autore e regista di origini piemontesi, che ha realizzato, nel 2002 insieme ad Amref¹⁰⁸, un progetto con alcuni ragazzi di strada a Nairobi. L'obiettivo era dare loro una speranza di vita migliore lontano dalla droga, dalla delinquenza e dai pericoli vissuti quotidianamente da chi conduce la propria esistenza nelle strade di Nairobi. Inizialmente, Baliani si era presentato al gruppo di ragazzi africani coinvolti nel progetto, spiegando che avevano la possibilità di cambiare la loro vita ma tutto ciò avrebbe richiesto impegno perché dovevano adeguarsi alla disciplina, alle regole del gruppo e svolgere tecniche ed esercizi teatrali quotidianamente. I ragazzi accettarono e a poco a poco divennero gruppo, rafforzarono la solidarietà tra di loro e impararono a scoprire il teatro come modalità di esprimersi¹⁰⁹. Grazie al successo del progetto, che ottenne fondi e contributi, Amref decise di investire ulteriormente affittando una casa con un giardino di modo che i ragazzi avessero un alloggio, un posto in cui lavorare e potessero anche riprendere a studiare, infatti, alcuni di loro tornarono a scuola. È a questo punto che Baliani decide di leggere Pinocchio. Lui stesso racconta così quell'esperienza: "Poi un giorno ho raccontato ai ragazzi la storia di Pinocchio. Ho visto i loro occhi luccicare, ho capito che funzionava, potevano prendersi la storia del burattino e farla loro. Questo è quello che è accaduto da lì in avanti. Vedo e so che sono cresciuti, in tutti i sensi,

¹⁰⁷ M.A. GIACONE BONO, *Rileggere Pinocchio in prospettiva psico-pedagogica*, cit., p. 94.

¹⁰⁸ "Amref Health Africa promuove progetti di salute nelle aree più isolate dell'Africa. A 60 anni dalla sua fondazione, oggi Amref è la più grande organizzazione sanitaria africana che opera nel continente". Da: <https://www.amref.it/scopri-amref>. Ultima consultazione: 27/12/2019.

¹⁰⁹ <https://www.raicultura.it/letteratura/articoli/2018/12/Pinocchio-nero-di-Marco-Baliani-8f51baec-6a8e-4780-8405-1b23d75686af.html>. Ultima consultazione: 27/12/2019.

nei loro corpi, sono tutti più alti di una spanna, nei loro sguardi che si sono aperti e che ora possono incrociare quelli degli altri senza abbassare la testa, da pari a pari¹¹⁰”. È così che è nato lo spettacolo “Pinocchio nero” messo in scena dai ragazzi di Nairobi che si sono identificati in Pinocchio perché vi hanno riscontrato molte affinità con le loro stesse vite: è povero, vive per strada affrontando pericoli ai limiti della sopravvivenza e non dà retta al mondo degli adulti e delle loro regole. “Il tema centrale della rappresentazione è la metamorfosi: i giovani, attraverso un lungo percorso, smettono di essere rigidi burattini di legno e, recuperata la loro identità, tornano ad essere bambini¹¹¹”. La vicenda di Pinocchio nero è simile a quella del testo di Collodi anche se narra la quotidianità dei ragazzi di strada di Nairobi, chiamati “Chokora”, che significa spazzatura, nome che evidenzia l’emarginazione a cui sono esposti a causa dei loro percorsi di vita simili in molti aspetti a quelli di Pinocchio. Essi, infatti, scappano da casa convinti di fuggire dai problemi della loro quotidianità ma finiscono per trascorrere le loro giornate in strada, sniffando colla per non sentire la fame e cadendo nella delinquenza ed emarginazione. Nel mettere in scena la storia di Pinocchio e, quindi, le loro stesse storie di vita, questi ragazzi hanno intrapreso, esattamente come il burattino, un percorso di consapevolezza e hanno sperimentato in prima persona la possibilità di essere bambini e di essere considerati come tali. “Adesso non si sentono più chokora, che in swahili vuol dire spazzatura, adesso sono persone¹¹²” afferma Baliani aggiungendo che “dopo un anno che il Pinocchio nero è finito, ho avuto proprio chiaro che erano loro i Pinocchi. Erano rimasti affascinati perché Pinocchio è un ragazzo di strada, come loro. Ho anche rivalutato Collodi: in genere si critica il suo finale, si vorrebbe che Pinocchio restasse monello. In realtà Pinocchio è la storia di un morto di fame che riesce a realizzare il suo sogno di normalità, di avere la pancia piena¹¹³”. Lo spettacolo, portato in scena dai ragazzi keniani, è arrivato nei teatri italiani nel 2004, 2005 e 2006 e ha riscosso un grande successo. La sezione italiana di Amref Health Africa ha deciso perciò di avviare un nuovo progetto chiamato “Pinocchio nero - Campi scuola a teatro” in collaborazione con la Casa dei Teatri e della Drammaturgia Contemporanea, realizzato nelle scuole di periferia di Roma per prevenire il disagio sociale soprattutto per i minori che vivono in quartieri ad alto

¹¹⁰ <https://marcobaliani.it/pinocchio-nero/>. Ultima consultazione: 27/12/2019.

¹¹¹ <https://www.raicultura.it/letteratura/articoli/2018/12/Pinocchio-nero-di-Marco-Baliani-8f51baec-6a8e-4780-8405-1b23d75686af.html>. Ultima consultazione: 27/12/2019.

¹¹² <http://www.marcobaliani.it/pinocchio-nero/>. Ultima consultazione: 27/12/2019.

¹¹³ <https://www.raicultura.it/letteratura/articoli/2018/12/Pinocchio-nero-di-Marco-Baliani-8f51baec-6a8e-4780-8405-1b23d75686af.html>. Ultima consultazione: 27/12/2019.

rischio di marginalità sociale. Le due capitali, Nairobi e Roma, condividono alcuni problemi come ad esempio un alto tasso di dispersione scolastica e disagi nelle periferie. Il progetto, che è stato realizzato nei bienni 2014-15 e 2015-16, ha coinvolto oltre 400 alunni di quartieri di periferia della capitale. Dopo una serie di incontri nelle scuole il percorso si è concluso con un campo scuola a teatro per ognuna delle classi, presso il teatro di quartiere competente. Mettendo in scena il racconto, i bambini romani hanno vissuto alcune delle esperienze dei loro compagni di Nairobi e, grazie all'esperienza teatrale, hanno sperimentato il valore della condivisione e della partecipazione, infatti, una delle prime regole che hanno appreso è che a teatro non “esiste solo il protagonista ma sono importanti tutti i componenti della scena¹¹⁴” altrimenti, se non c'è cooperazione, lo spettacolo non può essere realizzato. Dalle loro testimonianze emerge che il progetto ha stimolato in essi dei processi di riflessione nei confronti dei ragazzi di Nairobi e della loro situazione: “Mentre mi divertivo a giocare con gli attori, pensavo che anche i ragazzi africani come prima cosa avevano fatto i miei stessi giochi e ho pensato che alle volte noi crediamo di avere poche cose mentre in confronto a quei ragazzi e bambini, noi abbiamo molte più possibilità”. I bambini romani hanno in comune alcuni aspetti di vita con i ragazzi di Nairobi, come ad esempio difficili situazioni familiari ed economiche, perciò la condivisione della stessa esperienza formativa, quella appunto teatrale, ha permesso loro di mettersi nei panni degli ex “chokora” e comprendere lo svantaggio di cui sono vittime. In armonia con l'opera di Collodi, il cui aspetto fondamentale è la celebrazione della diversità, il laboratorio teatrale ha previsto che ognuno di loro realizzasse la propria maschera del burattino “così ognuno aveva il suo Pinocchio con una personalità diversa¹¹⁵”. Alla fine, è andata in scena la rappresentazione di fronte a genitori e persone del quartiere: il successo del progetto è evidente nelle parole di uno dei bambini partecipanti quando afferma “in tutto questo mi sono sentito esattamente come i ragazzi di Nairobi in Kenia. Ero Pinocchio¹¹⁶”. La realizzazione di questo progetto in due contesti così diversi dimostra come Pinocchio sia universale e permetta a ciascuno di entrare nella diversità, di esperire sofferenze e drammi trasformandoli in occasioni di resilienza in cui tutti gli individui hanno la possibilità di rigenerarsi e di far emergere le potenzialità insite in ogni essere umano. L'attualità di Pinocchio emerge nei bambini che si identificano in

¹¹⁴ Video *Pinocchio nero - Campi scuola a teatro* <https://www.youtube.com/watch?v=UD83tjDLsw>.
Ultima consultazione: 27/12/2019.

¹¹⁵ Ibidem.

¹¹⁶ Ibidem.

lui e che, grazie alla sua storia, intraprendono un percorso che li porta a contrastare l'emarginazione e a riprendere in mano le loro vite. Le ricerche che vogliono mettere al centro le opinioni dei minori svantaggiati devono concretizzare il diritto all'ascolto promosso dalla CRC e tenere conto del fatto che Pinocchio vive ancora nei quartieri di periferia, nelle situazioni di disagio e nei contesti sociali difficili: è attraverso la sua storia che ogni bambino può narrarsi e può costruire la propria umanità per arrivare "alla comprensione dell'altro, di cui riconosce dignità e diritti e verso cui si responsabilizza, in un'etica di solidarietà e accoglienza"¹¹⁷.

¹¹⁷ M.A. GIACONE BONO, *Rileggere Pinocchio in prospettiva psico-pedagogica*, cit., p. 93.

Bibliografia

- BECCHI E., JULIA D. (a cura di), *Storia dell'infanzia, Volume II. Dal Settecento a oggi*, Editori Laterza, Roma-Bari, 1996.
- CIRSE - CENTRO ITALIANO PER LA RICERCA STORICO-EDUCATIVA, Bellatalla L., Corsi A. (a cura di), *Lamberto Borghi storico dell'educazione*, Franco Angeli Editore, Milano, 2004.
- COLLODI C., *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, Felice Paggi Libraio Editore, Firenze, 1883.
- GIACONE BONO M.A., *Rileggere Pinocchio in prospettiva psico-pedagogica*, Edizioni della fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer", Palermo, 1994.
- GOISIS G., *Le avventure di Pinocchio (1883) di Carlo Collodi* in CASELLATO A., LEVIS SULLAM S. (a cura di), *Leggere l'unità d'Italia. Per una biblioteca del 150°*, Edizioni Ca' Foscari-Digital Publishing, Venezia, 2011.
- LOUVE R., *L'ultimo bambino nei boschi. Come riavvicinare i nostri figli alla natura*, Rizzoli, Milano, 2006.
- POSTMAN N., *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*, Armando Editore, Roma, 1991.
- UPPA- UN PEDIATRA PER AMICO, Bimestrale per i genitori scritto dagli specialisti dell'infanzia, n.1/2018.

Sitografia

<https://www.amref.it/scopri-amref>. Ultima consultazione: 27/12/2019.

<https://www.apg23.org/it/post/1387454685.html>. Ultima consultazione: 27/12/2019.

<https://www.azzurro.it/sites/default/files/Materiali/InfoConsigli/Ricerche%20e%20indagini/sintesirapportoinfanziaadolescenza1.pdf>. Ultima consultazione: 27/12/2019.

<http://buonenotizie.corriere.it/2016/10/26/pinocchio-che-racconta-tutte-le-diversita/>.

Ultima consultazione: 27/12/2019.

https://www.huffingtonpost.it/entry/la-poverta-e-madre-di-tutte-le-ricchezze-per-pinocchio-e-la-poverta-meravigliosa-che-ti-fa-sembrare-la-vita-un-miracolo_it_5df23fe0e4b01e0f295b44ab.

Ultima consultazione: 22/12/2019.

<http://www.marcobaliani.it/pinocchio-nero/>. Ultima consultazione: 27/12/2019.

CENTRO DI DOCUMENTAZIONE E ANALISI PER L'INFANZIA E

L'ADOLESCENZA, CENTRO DI DOCUMENTAZIONE PER L'INFANZIA E

L'ADOLESCENZA REGIONE TOSCANA, ISTITUTO DEGLI INNOCENTI,

Povertà ed esclusione sociale di bambini e ragazzi: un percorso di lettura e

filmografico, supplemento della rivista *Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza*,

n. 4, 2015 (online) https://www.minori.gov.it/sites/default/files/suppl_RB_4_2015.pdf.

Ultima consultazione: 22/12/2019.

Pinocchio nero - Campi scuola a teatro:

<https://www.youtube.com/watch?v=UD83tjtDLSw>. Ultima consultazione: 27/12/2019.

<https://www.raicultura.it/letteratura/articoli/2018/12/Pinocchio-nero-di-Marco-Baliani-8f51baec-6a8e-4780-8405-1b23d75686af.html>. Ultima consultazione: 27/12/2019.

<https://ucid.it/sezionepadova/2016/12/27/un-nuovo-patto-tra-ragazzi-e-adulti-contro-la-poverta-educativa/>. Ultima consultazione: 22/12/2019.

UNICEF, *Contro la povertà, per i diritti dei bambini e degli adolescenti. Contributo ad una strategia italiana per contrastare la povertà minorile* (online)

https://www.unicef.it/Allegati/Rapporto_Progetto_Poverta.pdf.

Ultima consultazione: 05/01/2020.

CENTRO DI RICERCA INNOCENTI DELL'UNICEF, COMITATO ITALIANO PER

L'UNICEF, *Misurare la povertà tra bambini e adolescenti, Un nuovo quadro*

comparativo della povertà infantile in alcuni paesi a reddito medio-alto, Firenze, 2012

(online) https://www.unicef.it/Allegati/Report_Card_10_1.pdf. Ultima consultazione:
04/01/2020.

Capitolo 3: La tutela dell'infanzia

3.1 Il welfare dell'infanzia nel dibattito internazionale

Negli ultimi decenni si è sviluppata una cultura dell'infanzia e dell'adolescenza che ha determinato importanti cambiamenti nei sistemi giuridici, politici e sociali orientandoli maggiormente a rispettare i diritti sanciti dalla Convenzione internazionale dell'Onu. In diversi stati del mondo è emersa l'esigenza di creare un sistema di welfare dell'infanzia al fine di promuovere politiche e servizi che tutelino e valorizzino la crescita di ogni bambino. A livello mondiale, un contributo notevole allo sviluppo di politiche di welfare a favore dell'infanzia è dato dal Global Plan of Action for Children, promosso dall'Unicef “come guida per i governi nazionali, le organizzazioni internazionali, le agenzie bilaterali di aiuto, le organizzazioni non governative (ONG) e tutti gli altri settori della società nel formulare i propri programmi di azione per garantire l'attuazione della Dichiarazione del vertice mondiale per i bambini¹¹⁸”. Il piano d'azione è sostanzialmente uno strumento che pone degli obiettivi da realizzare, in un determinato lasso di tempo, a livello mondiale da parte dei governi firmatari. A tal proposito, un evento da considerare storico nell'implementazione di queste politiche è la Sessione speciale sull'infanzia convocata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite nel 2002¹¹⁹. Per la prima volta più nazioni si sono riunite per discutere le argomentazioni legate all'infanzia coinvolgendo centinaia di bambini e adolescenti da tutto il mondo. Grazie a questo vertice venne realizzato un documento intitolato “Un mondo a misura di bambino” che conteneva dieci obiettivi ambiziosi da attuare su scala planetaria nell'arco di un decennio: 1. mettere i bambini al primo posto; 2. eliminare la povertà investendo sui bambini; 3. non lasciare alcun bambino indietro; 4. garantire servizi e assistenza per ciascun bambino; 5. educare tutti i bambini; 6. proteggere tutti i bambini dalla violenza e dallo sfruttamento; 7. proteggere i bambini dalla guerra; 8. combattere l'Hiv; 9. ascoltare i bambini e assicurare la loro partecipazione; 10. proteggere la Terra per i bambini¹²⁰. Il primo obiettivo è fondamentale

¹¹⁸ <https://www.unicef.org/wsc/plan.htm>. Ultima consultazione: 03/03/2020.

¹¹⁹ <https://www.unicef.it/doc/703/12-tappe-per-un-mondo-a-misura-di-bambino.htm>.
Ultima consultazione: 03/03/2020.

¹²⁰ A. BOLLINI, Riflessioni per lo sviluppo di un nuovo welfare dei bambini in Italia in C. LANDUZZI, M. CORAZZA (a cura di), *Minori in città. Diritti e servizi nel nuovo welfare locale*, Franco Angeli Editore, Milano 2005, p. 77.

per “porre le basi di un duraturo sviluppo delle nostre società¹²¹” ed è strettamente connesso al secondo perché solo garantendo a tutti i bambini l’accesso alle stesse opportunità è possibile ridurre le diseguaglianze e promuovere un miglioramento progressivo. L’attuale piano d’azione è stato elaborato dall’Unicef per il triennio 2018-2021 e prevede cinque principali ambiti di sviluppo: 1. ogni bambino sopravvive e cresce; 2. ogni bambino impara e apprende; 3. ogni bambino è protetto da violenza e sfruttamento; 4. ogni bambino vive in un ambiente protetto e sano; 5. ogni bambino ha eque opportunità. Ad ognuna di queste aree sono collegati degli obiettivi più specifici e delle strategie per metterli in atto alla luce delle problematiche e caratteristiche di ogni paese.

Un’altra importante istituzione che ha contribuito a sviluppare un sistema di welfare per i bambini è la Child Welfare League of America¹²². Si tratta di una coalizione che coinvolge centinaia di agenzie pubbliche e private degli Stati Uniti che si occupano, in particolare, di bambini e famiglie svantaggiate. Grazie ad un continuo lavoro di ricerca e studio, la Cwla ha individuato dei modelli rappresentativi dei bisogni universali dei bambini che possono essere sintetizzati in cinque punti¹²³:

- **basici**: si tratta dei bisogni fondamentali per la sopravvivenza e la crescita quali la nutrizione, le cure fisiche e psicologiche, il vestiario, la sicurezza economica;
- **relazionali**: ritenuti fondamentali per lo sviluppo, si riferiscono alle relazioni di cura messe in atto dai genitori fin dai primi momenti di vita e, successivamente, da tutti coloro che si occupano del bambino;
- **opportunità**: si tratta di garantire ad ogni bambino tutte le opportunità che promuovono una crescita armoniosa e lo sviluppo delle sue potenzialità e della sua autonomia. Viene sottolineato il fatto che queste opportunità devono essere riconosciute a tutti i bambini e, in modo fondamentale, a quelli che presentano delle disabilità;
- **sicurezza**: sono tutti gli aspetti legati alla protezione del bambino nei vari contesti in cui vive. Vengono garantiti da sistemi di welfare che tutelano il bambino in una prospettiva ecologica ovvero in tutte le dimensioni della sua vita quotidiana:

¹²¹ Ivi, p. 78.

¹²² www.cwla.org. Ultima consultazione: 03/03/2020.

¹²³ A. BOLLINI, Riflessioni per lo sviluppo di un nuovo welfare dei bambini in Italia in C. LANDUZZI, M. CORAZZA (a cura di), *Minori in città. Diritti e servizi nel nuovo welfare locale*, cit., p. 74-75.

dall'abuso alla trascuratezza, dalla violenza dei media all'inquinamento ambientale...

- cure: l'insieme degli interventi necessari da attuare per i minori in situazioni di disagio.

La Cwla ha, inoltre, elaborato alcuni principi cardine a cui dovrebbe ispirarsi ogni sistema di welfare rivolto ai minori e alle loro famiglie: il sostegno alla genitorialità, il lavoro di rete, la valorizzazione della diversità, l'implementazione della prevenzione, il monitoraggio e la valutazione degli interventi¹²⁴.

L'Unicef e la Cwla sono due importanti enti di promozione di politiche di welfare a sostegno dell'infanzia e sono da considerare come punti di riferimento per qualsiasi stato, ente o soggetto che voglia promuovere politiche in questo ambito. Attualmente ci sono evidenti differenze e disparità nelle politiche rivolte ai minori a causa di caratteristiche culturali, politiche e sociali che contraddistinguono ogni Paese.

3.2 Norme e politiche di welfare dei bambini in Italia

L'Italia, in materia di politiche pubbliche, viene identificata nel cosiddetto “modello Mediterraneo”, specifico dei paesi dell'Europa meridionale, che si caratterizza per norme sociali non sufficienti e per una eccessiva responsabilizzazione della famiglia che viene considerata la naturale referente dei bisogni dei suoi membri¹²⁵. Il percorso verso la costruzione di un sistema nazionale di welfare dei bambini è lungo e discontinuo. Ripercorrendo brevemente alcune tappe fondamentali di questo processo, nel 1925 attraverso la legge 2277, fu istituita l'Opera Nazionale Maternità ed Infanzia che forniva supporto a bambini poveri o abbandonati e a donne in difficoltà e la cui principale funzione era di tipo assistenziale e igienico-sanitaria. Per individuare una legge successiva che rafforzi il ruolo dello stato nei confronti dei bambini e delle famiglie, bisogna attendere la legge 1044/1971 grazie alla quale vennero istituiti gli asili nido. Si tratta di una legge che venne formulata principalmente per permettere il rientro delle donne nel mercato del lavoro successivamente al parto, ed è principalmente a carattere

¹²⁴ Ibidem.

¹²⁵ Cfr. L. ZANFRINI (a cura di), *Sociologia delle differenze e delle disuguaglianze*, cit., pp. 236-237; T. BERTOTTI, A. CAMPANINI, *Italy in Child Protection and Child Welfare*, P. WELBOURNE, J. DIXON (a cura di), (cit.), p. 114.

protettivo-assistenziale. Nonostante tutto, rappresenta una tappa importante perché “consente al nostro Paese di scoprire per la prima volta il diritto all’educazione anche della prima infanzia¹²⁶”. Gli anni ‘70 vedono una maggiore proliferazione di politiche sociali e di sostegno alla famiglia dovute ad un generale rinnovamento della società realizzato attraverso movimenti studenteschi e giovanili, lotte femministe, scioperi e manifestazioni pubbliche che esigono il riconoscimento di diritti equi e universali e contrastano le istituzioni autoritarie e patriarcali. Nel 1975, lo stato italiano promulga la legge 405/1975 istituendo i consultori familiari che permettono di congiungere la salute dei minori al sostegno genitoriale, due anni dopo, il d.p.r 677/1977, individua le competenze sociali degli enti locali dando vita ad un primo nucleo dell’attuale rete di servizi per l’infanzia¹²⁷. Queste leggi gettano le basi dei futuri servizi sociali ma fino agli anni novanta “il nostro sistema di welfare non riuscirà a risolvere il problema della sua autonomia, conteso fra un approccio sanitario (i consultori furono affidati al comparto sanitario) e uno assistenziale: solo in alcuni casi i comuni, investendo risorse proprie, tentarono di organizzare una rete comunale di servizi in grado di garantire le funzioni socio-assistenziali delegate loro dalla legge¹²⁸”. Il punto di svolta avviene grazie alla Convenzione Onu del 1989: ciò che la differenzia dalle precedenti dichiarazioni sui diritti dell’infanzia è il fatto che il bambino non è più concepito solamente in un ruolo passivo ovvero come oggetto di cura e protezione ma come soggetto attivo con diritti e doveri, la cui opinione e partecipazione vengono valorizzate. La differenza sta proprio nel termine “Convenzione”, infatti, “le dichiarazioni internazionali in materia di diritti umani non sono legalmente vincolanti [...] ma vogliono semplicemente affermare una serie di principi ed aspirazioni¹²⁹” mentre una “Convenzione indica un accordo formale concluso tra stati [...] le Convenzioni sono generalmente aperte alla partecipazione di tutti gli stati¹³⁰”. La Convenzione Onu del 1989 viene ratificata dall’Italia nel 1991 e favorisce la diffusione di una nuova concezione delle politiche per l’infanzia che si manifesta soprattutto nella L. 285/1997, nota come “legge Turco”. La legge Turco rappresenta una rottura con il passato per alcuni motivi principali: investe nelle nuove generazioni, sia a livello finanziario, sia favorendo tutti i bambini, non solo quelli in condizioni di

¹²⁶ C. LANDUZZI, M. CORAZZA (a cura di), *Minori in città. Diritti e servizi del nuovo welfare locale*, cit., p.79.

¹²⁷ *Ibidem*.

¹²⁸ *Ivi*, p. 80.

¹²⁹ <https://www.unicef.it/doc/591/glossario-convenzione-diritti-infanzia.htm>.

Ultima consultazione: 07/03/2020.

¹³⁰ *Ibidem*.

svantaggio, attraverso la promozione della crescita, della formazione e della socializzazione “come luoghi privilegiati di prevenzione del disagio e di rafforzamento delle identità, di sviluppo del benessere e della cultura, di misura dell’efficacia politica ed amministrativa nella gestione degli spazi e dei tempi¹³¹”; è l’intera società a farsi promotrice di queste istanze in modo da tutelare maggiormente le famiglie che non sono più viste come le uniche responsabili dei bisogni di cura e di tutela dei propri membri¹³². Altra caratteristica importante di questa legge è che definisce in modo chiaro le politiche per l’infanzia e l’adolescenza non come una semplice appendice di quelle assistenziali ma come aspetto peculiare delle politiche sociali e di cittadinanza e, perciò, chiede alle Regioni e agli Enti locali di formulare politiche complessive a favore delle generazioni più giovani, che non prevedano una separazione dalle leggi rivolte agli adulti. Gli aspetti essenziali della legge Turco sono sintetizzabili nei seguenti punti:

- è stata la prima legge organica che ha permesso una concretizzazione della Convenzione Onu riorganizzando l’assetto dei servizi sociali e istituendone di nuovi per garantire la promozione dei diritti sanciti;
- ha istituito il principio del lavoro di rete e dell’integrazione fra servizi come punto cardine del sistema di welfare dell’infanzia;
- ha favorito la creazione di un sistema territoriale di servizi per l’infanzia con tempi omogenei in tutta Italia grazie al coordinamento della Conferenza Stato-Regioni;
- ha messo in primo piano, per la prima volta, il principio di partecipazione nelle politiche per l’infanzia;
- ha rappresentato un cambiamento sostanziale favorendo il passaggio da un’ottica assistenziale ad una promozionale e universale¹³³;
- ha messo al centro l’importanza di integrare la solidarietà sociale con la compatibilità ambientale al fine di valorizzare il rispetto dei diritti umani. Questa legge ha realizzato, inoltre, un manuale che fornisce delle indicazioni utili per attuare Piani di intervento e progetti a favore dei minori presentando alcuni esempi che possono essere degli spunti da cui partire. Le proposte riguardano, in particolare, la creazione di città che

¹³¹ Centro nazionale di Documentazione e di Analisi sull’Infanzia e l’Adolescenza, *Infanzia e Adolescenza. Diritti e opportunità. Orientamenti alla progettazione degli interventi previsti nella legge n. 285/1997* online https://www.edscuola.it/archivio/handicap/minori_285.pdf, p.13.
Ultima consultazione: 07/03/2020.

¹³² T. BERTOTTI, A. CAMPANINI, *Italy in Child Protection and Child Welfare. A Global Appraisal of Cultures, Policy and Practice*, cit., p.101.

¹³³ C. LANDUZZI, M. CORAZZA (a cura di), *Minori in città. Diritti e servizi nel nuovo welfare locale*, cit., p. 80.

accolgano i bambini e le bambine riconoscendoli cittadini e promuovendone la partecipazione attraverso progetti che favoriscono l'autonomia, la relazione con gli adulti, l'utilizzo di mezzi di trasporto ecologici, la valorizzazione della cultura dell'infanzia. Ad esempio, fra le buone pratiche promosse dal manuale c'è quella che riguarda i luoghi del tempo libero¹³⁴: le indicazioni precisano che è necessario favorire opportunità di gioco libero evitando luoghi pensati esclusivamente per i bambini, attrezzati con i soliti giochi stereotipati, in cui le attività sono organizzate e controllate da personale specifico perché, in questo modo, si creerebbero degli ulteriori "contenitori" in cui depositare i bambini, nei quali trascorrono già la maggioranza delle loro giornate e che appiattiscono la loro libera iniziativa. Vanno valorizzati spazi che favoriscono l'incontro fra generazioni che possono essere cortili, ampi marciapiedi, piazze e aree verdi. "In questi spazi i bambini sapranno come giocare e avranno la garanzia delle altre generazioni, specie quella dei nonni, che condividono lo spazio pubblico. Nuove forme e occasioni di incontro e di solidarietà fra generazioni devono essere un'importante preoccupazione delle amministrazioni. Naturalmente dovrà essere curata l'accessibilità a questi spazi pensando che proprio la popolazione più debole ne ha maggiore bisogno¹³⁵". Si tratta, quindi, di una legge che vuole offrire migliori opportunità di crescita incentivando l'interesse e la responsabilità delle istituzioni e della società nei confronti dell'infanzia.

Un'altra legge fondamentale che ha inciso sul welfare dell'infanzia è la n. 328/2000 che si contraddistingue, in particolare, per aver introdotto alcuni servizi per l'infanzia nella programmazione locale e per aver definito livelli fondamentali di assistenza. Nello specifico, ha realizzato un sistema integrato di supporto al minore prevedendo l'inserimento in famiglie e comunità per i minori che vivono al di fuori della famiglia e la promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e il sostegno alle responsabilità familiari promuovendo consulenza e informazione, interventi di auto-aiuto delle famiglie e di armonizzazione dei tempi di lavoro e cura¹³⁶. Un aspetto critico di questa legge è che ha rarefatto parte degli interventi di welfare per l'infanzia designati dalla L. 285/1997: "è già stato rilevato in molte zone del nostro paese, che l'unificazione del Fondo nazionale politiche sociali, divenuto indistinto, e la confluenza dei fondi ex 285 in quelli 328 ha di

¹³⁴ Centro nazionale di Documentazione e di Analisi sull'Infanzia e l'Adolescenza, *Infanzia e Adolescenza. Diritti e opportunità. Orientamenti alla progettazione degli interventi previsti nella legge n. 285/1997 online* https://www.edscuola.it/archivio/handicap/minori_285.pdf, pp. 40-41. Ultima consultazione: 07/03/2020.

¹³⁵ *Ibidem*.

¹³⁶ C. LANDUZZI, M. CORAZZA (a cura di), *Minori in città. Diritti e servizi del nuovo welfare locale*, cit., p. 81.

fatto svuotato la L. 285/1997, che si è ritrovata così ad essere sostituita da una legge di politica sociale generale¹³⁷”.

Concludendo, la criticità maggiormente evidenziata dagli studi sociali riguarda il fatto che l’Italia non sia ancora riuscita a sviluppare politiche in grado di sostenere una crescita solida del paese, che contrastino lo scarso andamento demografico a partire da interventi che favoriscano il benessere socioeconomico della famiglia e la valorizzazione della prima infanzia.

3.3 Valorizzare l’inclusione a partire dalla prima infanzia

La Banca Mondiale indica come primo punto, fra le misure di contrasto alle disuguaglianze, quello di “investire in capitale umano, in particolare nell’istruzione della prima infanzia, per sviluppare competenze cognitive e socio-comportamentali avanzate oltre alle competenze fondamentali¹³⁸”.

Numerosi studi hanno accertato che la prima infanzia è un periodo determinante che va ad influenzare il resto della vita: è, infatti, una fase in cui il bambino assimila una varietà di informazioni che contribuiscono a strutturare la sua personalità. Il contesto in cui il bambino vive e cresce ha un ruolo fondamentale nello sviluppo: una situazione di benessere in cui gli si propongono stimoli adeguati accompagnati da relazioni affettive positive e giuste risposte ai suoi bisogni gettano le basi per una crescita armoniosa. Se il bambino, invece, vive in un ambiente privo di stimoli, caratterizzato da modelli educativi sbagliati o da situazioni di carenza affettiva, tutto ciò andrà a ripercuotersi anche negli anni a venire. L’educazione deve essere quindi valorizzata fin dai primi anni di vita del bambino: molti studi hanno evidenziato che le società che investono nella prima infanzia ricavano benefici, nella lunga durata, in termini di benessere sociale ed economico, infatti, registrano alti livelli di istruzione e di competenze, minor abbandono scolastico, bassi tassi di disoccupazione e criminalità e perfino un aumento del PIL. Le nostre società attuali tendono ad enfatizzare le professioni di cura a discapito di quelle che si occupano

¹³⁷ Ivi, p. 82.

¹³⁸ Gruppo della Banca Mondiale, *Rapporto sullo sviluppo mondiale 2019. Cambiamenti nel mondo del lavoro* online: <http://documents.worldbank.org/curated/en/514411541602765510/pdf/WDR2019-Overview-Italian.pdf>, p.10. Ultima consultazione: 09/03/2020.

di prevenzione ossia delle professioni educative. Un ribaltamento di prospettiva rappresenterebbe un salto di qualità, non solo in termini socioeconomici ma perché permetterebbe di riconoscere pienamente l'educazione, il suo ruolo e valore verso la società. L'Italia è caratterizzata da una forte eterogeneità riguardo l'offerta di servizi educativi pubblici per la prima infanzia: si passa dal 89,4 % del Nord-est al 47,2% nelle regioni del Sud¹³⁹; inoltre, nell'intero territorio italiano non è sufficiente l'offerta pubblica in quanto “i posti nei servizi educativi rivolti alla prima infanzia coprono solo il 24,7% dei potenziali utenti – i bambini con meno di 3 anni¹⁴⁰”. L'Italia, perciò, non soddisfa ancora il parametro del 33% di asili nido e servizi per la prima infanzia, fissato attraverso gli obiettivi di Barcellona già nel 2002 e che doveva essere raggiunto entro il 2010. È necessario prendere consapevolezza dell'importanza di investire fin da quando il bambino è molto piccolo perché contribuisce a ridurre sensibilmente le disuguaglianze e, di conseguenza, la povertà educativa e le condizioni di svantaggio. Prevenire ha un costo sicuramente inferiore del curare: un bambino che vive deprivazioni e carenze difficilmente riuscirà a recuperare da solo le risorse che non ha avuto a disposizione e, come già sottolineato, una caratteristica della povertà è che investe tutti gli ambiti della vita della persona oltre che essere intergenerazionale. Come affermato nel primo capitolo, il capitale culturale della famiglia si trasmette al bambino attraverso l'“habitus” ovvero un insieme di atteggiamenti, conoscenze, stili di vita, capacità e competenze acquisite durante il processo di socializzazione primaria. È evidente che garantendo un adeguato numero di servizi educativi pubblici si andrebbero a offrire le stesse opportunità a tutti i bambini, anche a coloro che, svantaggiati da determinate caratteristiche familiari, rischiano di vivere questa condizione per tutta la vita. È necessario prendere consapevolezza di questi aspetti al fine di innescare circoli virtuosi migliorativi che tutelano tutti gli aspetti della vita di ogni bambino e garantiscono maggiore benessere all'intera società.

¹³⁹ <https://www.istat.it/it/archivio/236666>. Ultima consultazione: 10/03/2020.

¹⁴⁰ Ibidem.

3.3.1 Proposte inclusive: la Philosophy for Children

La Philosophy for Children “pone al centro lo sviluppo del pensiero complesso nelle sue componenti: critica, etica, affettiva, creativa... attraverso il “Fare filosofia” inteso come un attivo pensare insieme¹⁴¹”. La filosofia non è intesa come dottrina ma come pratica dialogica che invita ciascuno a mettere in discussione le proprie conoscenze, a ragionare sui propri processi di pensiero e a confrontarsi con gli altri. Permette di stimolare processi cognitivi e metacognitivi e incoraggia la partecipazione di tutti: lo stile che caratterizza ogni sessione di Philosophy for Children è argomentativo in quanto i membri, sono impegnati a far emergere e condividere significati che riguardano argomenti su cui l’essere umano da sempre si interroga come ad esempio la natura stessa dell’uomo, dell’ambiente che lo circonda, delle relazioni. L’introspezione che deriva da questi stimoli aiuta ognuno a riflettere e, attraverso la condivisione con il resto del gruppo, anche a mettersi in discussione. Le interazioni sono democratiche, infatti, valore centrale è l’accettazione dell’altro, delle sue idee e della sua persona:

Il filosofare diventa dunque una possibilità intellettuale “per tutti” e un’occasione di ricerca “per ciascuno”, che non può essere riservata a pochi eletti, ma estesa e promossa all’umanità che cerca l’uomo; che crede nel valore della ragionevolezza come possibile deterrente alla violenza, come prevenzione e rielaborazione del disagio, come antidoto alla massificazione e insieme come resistenza alla ghettizzazione della diversità, rispetto alla quale senza capacità di riflessione mancano strumenti di confronto¹⁴².

La P4C, acronimo con cui viene chiamata, è stata ideata da Matthew Lipman, docente presso la Columbia University, che ha iniziato ad elaborarla e sperimentarla a partire dagli anni Settanta. Lipman si era reso conto che molti dei suoi studenti avevano difficoltà nel ragionamento logico e voleva dare la possibilità a ciascun individuo di scoprire le potenzialità del proprio pensiero attraverso l’interazione con gli altri. Riteneva necessario partire dall’infanzia e, infatti, il primo racconto che scrisse era destinato a bambini di 10-11 anni. Grazie al proseguimento e alla scientificità dei suoi studi, ha deciso poi di estendere la Philosophy for Children a più fasce d’età partendo da bambini di 3 anni e arrivando agli adolescenti. Ogni racconto è strutturato appositamente per suscitare

¹⁴¹ M. SCARPINI, *Philosophy for Children: per un’educazione al pensare insieme*, Rivista Infanzia, n. 1, Gennaio/Marzo 2017.

¹⁴² M. SANTI, *Costruire comunità di integrazione in classe*, Edizioni La Biblioteca Pensa MultiMedia, Lecce 2006, pp.110-111.

l'indagine e la riflessione filosofica, il confronto reciproco e il dialogo. I racconti sono diversi in base alla fascia d'età e sono utilizzati dall'insegnante/facilitatore insieme a manuali che lo aiutano a mantenere la direzione del dialogo e a proporre delle idee chiave da cui partire per realizzare l'indagine filosofica. Ogni termine viene messo in discussione, ogni significato è problematizzato perché i membri della comunità sono incoraggiati ad approfondire, ragionare e confrontarsi "ma ciò che più importa a Lipman è che essi, grazie al suo programma, trovino degli spazi specifici a scuola per costruire insieme agli altri un senso al mondo, aumentando, al contempo la stima di sé¹⁴³". La Philosophy for Children è proposta nel curriculum della formazione dell'insegnante di sostegno perché è strumento di inclusione che aiuta a concepire la diversità come occasione di confronto e invita a rapportarsi ad essa in modo democratico trovando dei punti comuni anche nelle differenze. Realizzata nel contesto classe permette di migliorare le capacità relazionali degli alunni, in particolare di chi si sente escluso, di motivare ognuno alla partecipazione e di accrescere la resilienza. I processi che si attivano coinvolgono tutti, ognuno si sente ascoltato e non teme di essere giudicato e si sente motivato a dire la propria opinione. Il programma di Lipman è trasversale alle varie discipline perché attiva processi fondamentali per l'apprendimento significativo in tutti gli ambiti disciplinari e conoscitivi. Le competenze che sviluppa sono fondamentali per "l'apprendimento per tutta la vita necessario allo sviluppo individuale e collettivo entro le odierne società complesse¹⁴⁴". È quindi evidente che, oltre a stimolare un'ottica inclusiva, può essere d'aiuto come forma di contrasto alla povertà educativa perché promuove lo sviluppo intellettuale di tutti gli individui, qualsiasi siano le loro capacità e i loro livelli di apprendimento. Offre opportunità anche a bambini che, cresciuti in contesti disagiati, non hanno ricevuto gli stessi stimoli e possibilità degli altri e rischiano di manifestare queste mancanze anche nel processo di scolarizzazione non avendo a disposizione gli strumenti che permettono loro di affrontarlo ad un buon livello. La Philosophy for Children è un programma che va esteso e promosso perché è orientato a formare futuri cittadini democratici, partecipativi, flessibili dotati di competenze intellettive come il problem solving, la creatività e il pensiero critico, qualità richieste dall'attuale società e dal mercato del lavoro. Inoltre, risponde ai principi stessi della CRC: nella Convenzione ONU, i diritti al dialogo, all'ascolto e alla partecipazione sono trasversali a tutti gli altri in quanto sono fondamentali per valorizzare il bambino in tutti

¹⁴³ Ibidem.

¹⁴⁴ Ibidem.

i suoi aspetti. La questione principale per promuovere la P4C è il fatto che è profondamente umana: a livello individuale, grazie ai processi introspettivi attraverso cui ciascuno riflette su di sé ed è stimolato a trovare modalità creative che consentono di intraprendere percorsi migliorativi e di rigenerazione del proprio Io; a livello sociale, in quanto “l’umanità e il genere umano divengono in incontri autentici [...] è la partecipazione che fa l’Io reale; ed esso è tanto più reale quanto più completa è la partecipazione ¹⁴⁵”.

3.4 L’inclusione scolastica

Promuovere l’inclusione significa stimolare il dibattito, incoraggiare atteggiamenti positivi e adottare strutture scolastiche e sociali che possano affrontare le nuove richieste che oggi si presentano alle strutture scolastiche e al governo. Ciò significa migliorare i contributi, i processi e gli ambienti per far crescere la cultura dello studente nel suo ambiente e, sul piano di sistema, sostenere l’intera esperienza di apprendimento ¹⁴⁶.

Tutto questo è affermato nelle Linee Guida dell’Unesco del 2009: è un documento che esplicita i principi di base a cui ispirarsi per realizzare l’inclusione scolastica. Le Linee Guida evidenziano la necessità di diffondere attraverso questi principi le seguenti affermazioni:

- Inclusione e qualità sono reciproche;
- Accesso e qualità sono reciproche e si influenzano a vicenda;
- Parità e qualità sono centrali per assicurare l’integrazione scolastica ¹⁴⁷.

A partire da ciò, i principi sono rivolti a tutti gli ambiti di istruzione e all’apprendimento per tutto l’arco della vita e hanno come obiettivo la promozione e la partecipazione nella scuola inclusiva assicurando la qualità dell’istruzione ¹⁴⁸. I principi sono:

- ampliare la partecipazione per accrescere le opportunità educative di tutti gli alunni;

¹⁴⁵ M. BUBER, *Io e Tu in Il principio dialogico*, Edizioni di Comunità, Milano 1958, pp.57-58.

¹⁴⁶ Agenzia Europea per lo Sviluppo dell’Istruzione degli Alunni Disabili, *Principi Guida per promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva. Raccomandazioni politiche*, p.14 online https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-IT.pdf. Ultima consultazione: 17/03/2020.

¹⁴⁷ Ibidem.

¹⁴⁸ Ivi, p. 15.

- istruzione e formazione dei docenti all'integrazione scolastica;
- cultura organizzativa e valori etici che promuovono l'integrazione scolastica;
- organizzare strutture di sostegno per promuovere l'integrazione;
- sistemi di finanziamento flessibili che promuovono l'integrazione;
- politiche che promuovono l'integrazione;
- legislazione che promuove l'inclusione¹⁴⁹.

È utile chiarire la distinzione tra integrazione e inclusione: Dovigo sostiene che l'integrazione "tende ancora oggi a misurare l'efficacia con cui si riesce a adattare il bambino a un sistema che è non in relazione ai suoi bisogni, ma attento al dove sta l'alunno, piuttosto che al valore delle sue esperienze educative¹⁵⁰"; l'inclusione si pone l'obiettivo del superamento delle barriere alla partecipazione e all'apprendimento quindi interviene prima sul contesto e poi sul singolo soggetto, guarda a tutti gli alunni indistintamente e a tutte le loro potenzialità. L'inclusione comincia da un cambiamento culturale interno: da ciò che si può fare partendo da ciò che abbiamo, dalla valorizzazione delle risorse presenti, dalla collaborazione tra persone con ruoli diversi ma con obiettivi condivisi¹⁵¹.

Tornando alle Linee Guida, esse indicano alcune strategie utili ad attuare i principi dell'inclusione: ad esempio, in riferimento al primo ovvero alla partecipazione, viene promossa la valorizzazione di atteggiamenti positivi verso l'istruzione da parte di docenti e genitori, il coinvolgimento di studenti e genitori nelle decisioni scolastiche, approcci di apprendimento personalizzati che concepiscono l'apprendimento come un processo (e non un contenuto) raggiungibile da tutti gli studenti. Inoltre, rendono evidente che l'inclusione riguarda tutti e che è necessario realizzare una cultura e dei valori etici che permettano di evitare l'emarginazione e garantiscano le stesse opportunità. Fondamentale è l'integrazione tra servizi espressa dal quarto principio "organizzare strutture di sostegno per promuovere l'integrazione": fa riferimento al coordinamento tra istituzioni scolastiche, servizi sociali e sanitari al fine di promuovere una visione olistica dell'alunno e integrare le conoscenze e le esperienze di più professionisti per rispondere ai bisogni dello studente. Nella stessa ottica si muove la Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012,

¹⁴⁹ Ivi pp. 15-32.

¹⁵⁰ F. DOVIGO, *Fare differenze. L'inclusione nell'educazione scolastica*, Erickson, Trento 2007, p. 37.

¹⁵¹ Cfr. F. CUTOLO, *Italia tra integrazione e inclusione*, Rivista telematica "Educazione e Scuola", WordPress, febbraio 2014, online <https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=37400>, <https://pedagogiainmovimento.wordpress.com/2016/02/05/qual-e-la-differenza-tra-integrazione-e-inclusione/>. Ultima consultazione: 19/03/2020.

la quale fa riferimento anche ad alunni che si trovano in situazione di svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale identificandoli come Bisogni Educativi Speciali e sostenendo che “ogni alunno, con continuità o per determinati periodi, può manifestare Bisogni Educativi Speciali: o per motivi fisici, biologici, fisiologici o anche per motivi psicologici, sociali, rispetto ai quali è necessario che le scuole offrano adeguata e personalizzata risposta¹⁵²”. La Direttiva specifica che lo svantaggio scolastico non riguarda solo studenti con particolari difficoltà e invita ad allargare lo sguardo a tutte le problematiche che possono riguardare bambini e ragazzi in quanto “in ogni classe ci sono alunni che presentano una richiesta di speciale attenzione per una varietà di ragioni¹⁵³”. Inoltre, l’area dello svantaggio scolastico, indicata con il nome Bisogni Educativi Speciali, riguarda una varietà di problematiche che vengono suddivise in tre grandi categorie: quella della disabilità, quella dei disturbi evolutivi specifici e quella dello svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale. La scelta di introdurre, in quest’ottica, i BES ha suscitato reazioni contrastanti da parte di chi si occupa di scuola e educazione: da un lato “si rende merito al tentativo di formalizzare, attraverso teorie e pratiche, il concetto di inclusione come accoglienza, sostegno e valorizzazione di tutte le differenze, siano esse dovute a diversità di ambito culturale, sociale, economico, di genere, etnico, fisico o psicologico¹⁵⁴” ma dall’altro si corre il rischio di “cadere in un’ulteriore categorizzazione¹⁵⁵” in cui la difficoltà viene vista come problema del singolo alunno che rischia di essere identificato in base al BES. Un altro punto contestato da alcuni professionisti riguarda proprio il termine BES perché non in linea con l’ottica promossa già nel 2000 dall’Unesco che raccomandava di sostituire il termine Bisogni Educativi Speciali con Educazione per tutti: “il senso della transizione culturale dalla pedagogia dell’integrazione alla buona pedagogia inclusiva [...] avvenuta nei dibattiti internazionali, si può identificare nel principio di un radicale allargamento all’insieme delle popolazioni scolastiche nella loro diversità; l’inclusione concernerebbe, pertanto, tutte le differenze culturali, sociali, linguistiche, razziali, di genere, mentali e fisiche¹⁵⁶”. Di conseguenza,

¹⁵² Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, Direttiva Ministeriale 27/12/2012, Strumenti d’intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l’inclusione scolastica, online <http://www.marche.istruzione.it/dsa/allegati/dir271212.pdf>. Ultima consultazione: 18/03/2020.

¹⁵³ Ibidem.

¹⁵⁴ R. CALDIN, G. RIGHINI, *Lo “svantaggio socio-economico, linguistico e culturale”: un bisogno educativo speciale?*, Pensa Multimedia Editore srl, Studium Educationis, anno XVIII, n. 3, ottobre 2017, p. 45.

¹⁵⁵ Ivi, p. 46.

¹⁵⁶ Ivi, p. 42.

la direttiva contiene alcune contraddizioni e genera perplessità soprattutto in riferimento allo svantaggio socioeconomico, linguistico, culturale la cui individuazione non dà possibilità di delega alle competenze degli specialisti ma è completamente a carico degli insegnanti e del consiglio di classe. La responsabilità che ricade sui docenti è molto gravosa: “sono chiamati, prima, a definire il bisogno educativo speciale, poi ad entrare in relazione, a strutturare percorsi di apprendimento e a valutare lo studente con BES da essi stessi individuato¹⁵⁷”. Un importante riferimento in questo senso è l’Index for Inclusion: pubblicato nel 2000 in Gran Bretagna, è uno strumento che permette ad ogni istituzione scolastica di autovalutare il proprio grado di inclusività e attuare cambiamenti strutturali, organizzativi e relazionali al fine di accrescere l’inclusione di tutti i suoi membri. L’Index interpreta le difficoltà non come un problema del singolo ma come prodotto del contesto culturale in cui si opera. Riguardo i BES, propone di riferirsi ad essi utilizzando l’espressione “ostacoli all’apprendimento e alla partecipazione¹⁵⁸” perché “Bisogni Educativi Speciali” rischia di apporre un’etichetta nei confronti dell’identità dell’alunno e offusca la visione dal resto degli alunni e dalle loro difficoltà. L’Index indaga i concetti inclusione ed esclusione lungo tre dimensioni principali:

- creare culture inclusive;
- produrre politiche inclusive;
- sviluppare pratiche inclusive¹⁵⁹.

Queste tre dimensioni devono essere considerate in tutte le progettazioni messe in atto dalla scuola in quanto sono fondamentali per potenziare l’inclusione. L’Index offre importanti spunti per lavorare sull’inclusione e dà la possibilità a tutti i professionisti che si occupano di istruzione e educazione di valutare in itinere gli interventi messi in atto: contiene, infatti, una serie di indicatori e domande che permettono di strutturare i progetti in modo approfondito e di monitorarli costantemente favorendo un processo circolare in cui progettazione e valutazione continua vanno di pari passo. Tuttavia, i manuali e le normative non sono sufficienti a supportare la responsabilità e le decisioni che il team docenti deve assumersi nei confronti degli alunni in condizioni di svantaggio socioeconomico, culturale e linguistico. È necessario un coinvolgimento di più professionisti e dell’intero territorio altrimenti la difficoltà resta a carico del singolo e di

¹⁵⁷ Ivi, p. 46.

¹⁵⁸ T. BOOTH, M. AINSWORTH, L’index per l’inclusione. Promuovere l’apprendimento e la partecipazione nella scuola, Edizioni Erickson, Gardolo (Tn) 2008, p. 116.

¹⁵⁹ Ivi, p. 112.

un piccolo gruppo di persone che se ne occupano ma, in questo modo, si tradisce il significato stesso di inclusione. La Direttiva Ministeriale del 27 dicembre 2012 valorizza, a questo proposito, il ruolo dei Centri Territoriali di Supporto e la presenza all'interno di ogni istituzione scolastica di un'équipe di docenti specializzati. I CTS hanno varie funzioni:

- di informazione e formazione: a docenti, alunni e famiglie riguardo alle risorse tecnologiche disponibili o ad iniziative di formazione sui temi dell'inclusione scolastica;
- di consulenza: in merito ad ausili e modalità didattiche da utilizzare per favorire il percorso di apprendimento dello studente;
- di buone pratiche e attività di ricerca e sperimentazione: ogni CTS raccoglie le buone pratiche di inclusione realizzate e documentate dalle istituzioni scolastiche e le condivide con le scuole del territorio di riferimento. Sono, inoltre, dei Centri di attività di ricerca didattica e di sperimentazione di nuovi ausili, hardware e software realizzati anche attraverso la collaborazione con altre scuole o con l'università;
- di promozione di intese territoriali per l'inclusione: i CTS organizzano accordi di rete con le Istituzioni scolastiche e i servizi sociosanitari del territorio per avvio di interventi di prevenzione e progetti¹⁶⁰.

3.5 La comunità educante: creare sinergie per promuovere la partecipazione

Smesso che fu di nevicare, Pinocchio, col suo bravo Abbecedario nuovo sotto il braccio, prese la strada che menava alla scuola: e strada facendo, fantasticava nel suo cervellino mille ragionamenti e mille castelli in aria uno più bello dell'altro [...] Che cosa sia questa musica? Peccato che io debba andare a scuola, se no... — E rimase lì perplesso. A ogni modo, bisognava prendere una risoluzione: o a scuola, o a sentire i pifferi. — Oggi anderò a sentire i pifferi, e domani a scuola: per andare a scuola c'è sempre tempo — disse finalmente quel monello, facendo una spallucciata. Detto fatto, infilò giù per la strada traversa e cominciò a correre a gambe¹⁶¹.

¹⁶⁰ Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Direttiva Ministeriale 27/12/2012, Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica, online <http://www.marche.istruzione.it/dsa/allegati/dir271212.pdf>. Ultima consultazione: 19/03/2020.

¹⁶¹ C. COLLODI, *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, Testo tratto dall'Edizione Critica edita dalla Fondazione Nazionale Carlo Collodi in occasione del Centenario di Pinocchio (1983), a cura di

Pinocchio è il simbolo della gioventù emarginata. Al giorno d'oggi le sue vicende rientrerebbero nel caso della dispersione scolastica: il fenomeno del precoce abbandono degli studi preclude ai giovani la possibilità di diventare adulti colti e consapevoli e li proietta verso un futuro precario fatto di lavori poco tutelati e malpagati. Pinocchio, nei suoi atteggiamenti ribelli, rispecchia tutti quei ragazzi che abbandonano gli studi convinti di potercela fare da soli: spesso hanno scarsa fiducia verso le istituzioni, hanno avuto esperienze scolastiche negative nelle quali era richiesto di diventare burattini omologati che devono uniformarsi al contesto e alle esigenze della didattica e grava su di loro il peso del fallimento. Si sentono responsabili dei propri insuccessi e delle conseguenze che ne derivano: non sono consapevoli di possedere risorse e capacità generative che orientano ad intraprendere la strada del rinnovamento. È necessario un aiuto dall'esterno che offra loro molteplici opportunità: un ruolo di cui deve farsi carico l'intera comunità educante e non singoli enti. Il partenariato tra associazioni, istituzioni e servizi è la chiave di volta per contrastare la povertà educativa e la dispersione scolastica: è necessario adottare un'ottica ecologica che contempli tutti gli aspetti di vita dei giovani e dei bambini, dallo sport, alla scuola, alla parrocchia, ai centri di aggregazione. La povertà colpisce ogni ambito esistenziale ed è necessario rendere partecipi e consapevoli i vari attori sociali nel contrasto al disagio e alla marginalità in quanto arginare questi fenomeni porta benessere a tutta la società. Adottare una prospettiva ecologica è fondamentale perché, come evidenziato dal modello ecologico di Bronfenbrenner, lo sviluppo del bambino avviene attraversando tutti i sistemi di relazioni che ruotano attorno alla sua vita e ne condizionano la crescita¹⁶². A livello educativo, intervenire tenendo conto dell'ecologia che lega i vari ambiti esistenziali, favorisce nel bambino lo sviluppo della resilienza perché permette di agire positivamente su tutti i livelli realizzando azioni educative coerenti attraverso il coordinamento delle figure che si occupano del minore. Non si tratta solo di instaurare un lavoro di rete ma di creare alleanze tra tutti i soggetti territoriali dell'ambito pubblico e privato per condividere buone pratiche e individuare prospettive di miglioramento da diffondere a tutto il territorio. Un sistema verticale e orizzontale di collaborazioni promuove la partecipazione di tutta la comunità che diventa contesto educante capace di mettere in atto strategie e alleanze che valorizzano la vita e il benessere sociale. La

Ornella Castellani Pollidori con il patrocinio dell'Accademia della Crusca. Fondazione Nazionale Carlo Collodi, Pescia 1983, p. 16.

¹⁶² M. IUS, P. MILANI, Educazione, pentolini e resilienza. Pensieri e pratiche per co-educare nella prospettiva della resilienza a scuola, Kite Edizioni Padova 2011, p. 10.

comunità educante diffonde buone pratiche guidate da relazioni di cura e responsabilità reciproca permettendo ai bambini e alle loro famiglie di non essere semplici destinatari dei servizi ma divenire soggetti attivi delle iniziative promosse. La partecipazione alla vita sociale si traduce in inclusione: la consapevolezza di possedere risorse che danno un significato alla propria esistenza stimola negli individui entusiasmo ed energia favorendo il rigeneramento dell'intera società.

Un'iniziativa interessante che ha avviato molti progetti valorizzando e concretizzando il concetto di comunità educante è la creazione del Fondo per il contrasto alla povertà educativa minorile istituito nel 2016 tra le Fondazioni di origine bancaria e il Governo: "è destinato al sostegno di interventi sperimentali finalizzati a rimuovere gli ostacoli di natura economica, sociale e culturale che impediscono la piena fruizione dei processi educativi da parte dei minori¹⁶³". Il Fondo ha durata triennale e viene approvato dalla legge di bilancio: il primo triennio, dal 2016 al 2018, ha visto la realizzazione di 272 progetti finanziati dalle Fondazioni per un totale di circa 213 milioni di euro; il secondo triennio è stato approvato a gennaio 2019 con decorrenza al 2021 e, come previsto dalla legge di bilancio, dispone di 55 milioni di euro l'anno di credito di imposta a favore delle Fondazioni di origine bancaria che possono usufruirne per il 65% degli importi versati¹⁶⁴. L'assegnazione delle risorse del Fondo avviene tramite bandi gestiti dall'impresa sociale "Con i bambini" che ad oggi ne ha pubblicati sei destinati a minori a partire dalla prima infanzia fino all'adolescenza realizzando 355 progetti in tutta Italia¹⁶⁵. Oxfam Italia è una delle associazioni che coordina alcuni di questi progetti: da anni mette in atto programmi di contrasto alla povertà educativa e alla dispersione scolastica "con l'obiettivo di migliorare l'accesso ai servizi socio-educativi per le tante famiglie che nel nostro paese sono a rischio di marginalità ed esclusione sociale¹⁶⁶". I progetti coinvolgono le scuole, le associazioni sportive, le famiglie, i servizi, le parrocchie e tutti i luoghi che riguardano i minori in quanto considerati comunità educanti. Un esempio di progetto realizzato dall'associazione Con i bambini nell'ambito del Fondo di contrasto alla povertà educativa e coordinato da Oxfam Italia è "Bella presenza". È stato realizzato nel 2019 in Toscana in collaborazione con l'associazione Progetto Arcobaleno di Firenze, le scuole secondarie

¹⁶³ <https://www.conibambini.org/contrasto-alla-poverta-educativa-minorile/>.
Ultima consultazione: 25/03/2020.

¹⁶⁴ <https://www.conibambini.org/rinnovato-il-fondo-per-il-contrasto-della-poverta-educativa-minorile-per-il-triennio-2019-2021/>. Ultima consultazione: 25/03/2020.

¹⁶⁵ Ibidem.

¹⁶⁶ <https://www.oxfamitalia.org/contrasto-poverta-educativa/>.
Ultima consultazione: 25/03/2020.

e molti altri enti e ha coinvolto oltre 1500 studenti¹⁶⁷ e centinaia di docenti “con l’obiettivo di fare emergere le capacità di tanti giovani che si sentono ai “margini e di far crescere nella comunità quei “presidi educativi”, utili a combattere la dispersione scolastica e la povertà educativa¹⁶⁸”. Il progetto aiuta, quindi, i ragazzi a divenire consapevoli delle proprie risorse attraverso percorsi di formazione, interventi di riqualificazione del territorio, sostegno scolastico e aiuto alle famiglie in difficoltà. L’intento è quello di garantire a tutti le stesse opportunità promuovendo e rafforzando “una vera e propria comunità educante, con la scuola al centro, in cui tutti gli attori istituzionali, sociali, culturali ed economici sentano come propria responsabilità la realizzazione di nuovi percorsi di crescita e di studio per i giovani¹⁶⁹”. Le attività hanno visto la realizzazione di rassegne teatrali, laboratori ed eventi sull’intercultura, sulla parità di genere, sul cambiamento climatico e sull’uso degli spazi pubblici.

Un altro progetto, realizzato da Oxfam Italia nell’ambito del Fondo per il contrasto alla povertà educativa, è “Vagabondi efficaci”: l’intento è di contrastare la dispersione scolastica e l’esclusione sociale attraverso “attività che garantiscono l’accesso alla cultura da parte dei giovani provenienti da aree toscane significative per condizioni di disagio socio- economico o ubicazione in zone rurali a bassa densità di servizi¹⁷⁰”. L’approccio è inclusivo e partecipativo e prevede una collaborazione tra 19 istituti scolastici, enti privati, istituzioni e soggetti del mondo della cultura e dell’arte perché l’idea centrale è che la dispersione scolastica e la povertà educativa coinvolgano una molteplicità di attori. Le attività proposte vogliono promuovere l’espressione e la partecipazione attraverso linguaggi e laboratori artistici al fine di avvicinare i giovani alla cultura con modalità avvincenti.

Anche Save The Children ha partecipato ad alcuni progetti finanziati dal Fondo: uno dei più recenti è Futuro Prossimo, avviato nel 2019, si sta svolgendo nelle città di Napoli, Sassari e Venezia Marghera con l’obiettivo di contrastare la dispersione scolastica e la povertà educativa attraverso una “rete di soggetti che, in un determinato territorio, decide di assumere una responsabilità condivisa per la crescita dei bambini, delle bambine e degli adolescenti e che si impegna per rigenerare il territorio, promuovendo la bellezza,

¹⁶⁷https://www.oxfamitalia.org/wp-content/uploads/2019/04/CS_-In-Toscana-labbandono-scolastico-riguarda-1-studente-su-10.-Un-progetto-di-4-anni-per-combatterlo_12_4_2019.pdf.

Ultima consultazione: 25/03/2020.

¹⁶⁸ Ibidem.

¹⁶⁹ Ibidem.

¹⁷⁰ <https://www.oxfamitalia.org/progetto-vagabondi-efficaci/>. Ultima consultazione: 25/03/2020.

l'inclusione e l'accoglienza, la legalità, la cultura, l'ambiente, la valorizzazione delle differenze, la cittadinanza attiva¹⁷¹". Massimiliano Virgilio, scrittore napoletano, presente all'inaugurazione del progetto, ha dichiarato:

La dispersione scolastica è una delle leve principali attraverso cui passa la discriminazione nella nostra società e l'impoverimento complessivo del nostro tessuto sociale, in particolare al Sud. Per ogni ragazzo che oggi abbandona la scuola in maniera prematura (e in generale ogni prospettiva di formazione) domani ci sarà un adulto costretto ad accettare un lavoro qualsiasi, senza una giusta retribuzione, senza diritti, che forse dovrà emigrare. E se non lo farà probabilmente sentirà il morso della tentazione criminale mordergli le caviglie, sfiancarlo, sedurlo. Senza conoscenza non c'è un domani. Ma senza il protagonismo delle persone, delle diverse agenzie educative, la conoscenza resta una scatola vuota. È a questo che qualsiasi iniziativa dedicata a contrastare la dispersione scolastica deve puntare: mettere in relazione le persone e riportare in cima all'agenda pubblica la formazione come strumento di emancipazione sociale¹⁷²

È necessario ripartire dai diritti dei bambini perché è attraverso la tutela dell'infanzia che si può dare un impulso alla partecipazione e allo sviluppo sociale per realizzare politiche giovanili e buone prassi a livello globale.

¹⁷¹<https://www.savethechildren.it/press/futuro-prossimo-progetto-pilota-lotta-dispersione-scolastica-poverta-educativa>. Ultima consultazione: 26/03/2020.

¹⁷² Ibidem.

Bibliografia

- BOOTH T., AINSCOW M., L'index per l'inclusione. Promuovere l'apprendimento e la partecipazione nella scuola, Edizioni Erickson, Gardolo (Tn), 2008.
- BUBER M., Il principio dialogico, Edizioni di Comunità, Milano 1958.
- CALDIN R., RIGHINI G., Lo "svantaggio socioeconomico, linguistico e culturale": un bisogno educativo speciale?, Pensa Multimedia Editore srl, Studium Educationis, anno XVIII, n. 3, ottobre 2017.
- COLLODI C., Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino. Testo tratto dall'Edizione Critica edita dalla Fondazione Nazionale Carlo Collodi in occasione del centenario di Pinocchio (1983) a cura di Ornella Castellani Polidori con il patrocinio dell'Accademia della Crusca, Fondazione Nazionale Carlo Collodi, Pescia, 1983.
- DOVIGO F., Fare differenze. L'inclusione nell'educazione scolastica, Edizioni Erickson, Trento, 2007.
- IUS M., MILANI P., Educazione, pentolini e resilienze. Pensieri e pratiche per co-educare nella prospettiva della resilienza a scuola, Kite Edizioni, Padova, 2011.
- LANDUZZI C., CORAZZA M. (a cura di), Minori in città. Diritti e servizi nel nuovo welfare locale, Franco Angeli Editore, Milano, 2005.
- SANTI M., Costruire comunità di integrazione in classe, Edizioni La Biblioteca Pensa Multimedia, Lecce, 2006.
- SCARPINI M., Philosophy for Children: per un'educazione al pensare insieme, Rivista Infanzia, n. 1, Gennaio/Marzo 2017.
- WELBOURNE P., DIXON J. (a cura di), Child Protection and Child Welfare. A Global Appraisal of Cultures, Policy and Practice, Jessica Kingsley Publishers, Londra e Philadelphia, 2013.
- ZANFRINI L. (a cura di) Sociologia delle differenze e delle disuguaglianze, Zanichelli Editore, Bologna, 2011.

Sitografia

AGENZIA EUROPEA PER LO SVILUPPO DELL'ISTRUZIONE DEGLI ALUNNI DISABILI, *Principi Guida per promuovere la Qualità nella Scuola Inclusiva*.

Raccomandazioni politiche online https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-IT.pdf.

Ultima consultazione: 17/03/2020.

CENTRO NAZIONALE DI DOCUMENTAZIONE E ANALISI SULL'INFANZIA E L'ADOLESCENZA, *Infanzia e Adolescenza. Diritti e opportunità. Orientamenti alla progettazione degli interventi previsti nella legge n. 285/1997*

online https://www.edscuola.it/archivio/handicap/minori_285.pdf.

Ultima consultazione: 07/03/2020.

CUTOLO F., *Italia tra integrazione e inclusione*, Rivista telematica

“Educazione e Scuola”, WordPress, febbraio 2014, online <https://www.edscuola.eu/wordpress/?p=37400>.

Ultima consultazione: 19/03/2020.

www.cwla.org. Ultima consultazione: 03/03/2020.

GRUPPO DELLA BANCA MONDIALE, *Rapporto sullo sviluppo mondiale 2019. Cambiamenti nel mondo del lavoro* online:

<http://documents.worldbank.org/curated/en/514411541602765510/pdf/WDR2019-Overview-Italian.pdf>. Ultima consultazione: 09/03/2020.

<https://www.istat.it/it/archivio/236666>. Ultima consultazione: 10/03/2020.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITA' E DELLA RICERCA, *Direttiva Ministeriale 27/12/2012, Strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica*,

online <http://www.marche.istruzione.it/dsa/allegati/dir271212.pdf>.

Ultima consultazione: 19/03/2020.

<https://www.conibambini.org/contrasto-alla-poverta-educativa-minorile/>. Ultima consultazione: 25/03/2020.

<https://www.conibambini.org/rinnovato-il-fondo-per-il-contrasto-della-poverta-educativa-minorile-per-il-triennio-2019-2021/>.

Ultima consultazione: 25/03/2020.

<https://www.oxfamitalia.org/contrasto-poverta-educativa/>.

Ultima consultazione: 25/03/2020.

<https://www.oxfamitalia.org/progetto-vagabondi-efficaci/>.

Ultima consultazione: 25/03/2020.

https://www.oxfamitalia.org/wp-content/uploads/2019/04/CS_-In-Toscana-labbandono-scolastico-riguarda-1-studente-su-10.-Un-progetto-di-4-anni-per-combatterlo_12_4_2019.pdf. Ultima consultazione: 25/03/2020.

<https://pedagogiainmovimento.wordpress.com/2016/02/05/qual-e-la-differenza-tra-integrazione-e-inclusione/>. Ultima consultazione: 19/03/2020.

<https://www.savethechildren.it/press/futuro-prossimo-progetto-pilota-lotta-dispersione-scolastica-poverta-educativa>. Ultima consultazione: 26/03/2020.

<https://www.unicef.it/doc/703/12-tappe-per-un-mondo-a-misura-di-bambino.htm>.

Ultima consultazione: 03/03/2020.

<https://www.unicef.it/doc/591/glossario-convenzione-diritti-infanzia.htm>.

Ultima consultazione: 07/03/2020.

<https://www.unicef.org/wsc/plan.htm>. Ultima consultazione: 03/03/2020.

Capitolo 4: Promuovere la cultura dell'infanzia

4.1 Il progetto “Pinocchio ci spiega i diritti”

I progetti inerenti la valorizzazione e tutela dei diritti dell'infanzia hanno spesso come protagonista Pinocchio in quanto simbolo, da un lato, dell'emarginazione e dell'infanzia priva di diritti, dall'altro, di resilienza e conquista della propria umanità. Il suo percorso esistenziale può essere letto ed interpretato alla luce della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza: ogni articolo può trovare corrispondenza in una delle vicissitudini del burattino. A partire da questa constatazione, ho elaborato e proposto il progetto “Pinocchio ci spiega i diritti” presso la scuola primaria “E. De Amicis” di Padova nella quale ho svolto un incarico di supplenza come docente di sostegno. Scopo del progetto è rendere i bambini consapevoli dei propri diritti e doveri e promuovere la loro partecipazione attraverso attività che valorizzano la creatività e la libera espressione.

4.1.1 Il contesto

La scuola E. De Amicis è parte del I Istituto Comprensivo Statale “Francesco Petrarca”, situato nel centro storico della città di Padova, che articola al proprio interno, oltre alla De Amicis, le scuole primarie “Cesarotti-Arria” e “Reggia dei Carraresi” e le scuole secondarie di primo grado “Giotto” e “F. Petrarca”. La scuola De Amicis sorge all'incrocio tra via Citolo da Perugia e Piazza Mazzini, ha un'unica sezione che ospita un'ottantina di alunni circa, e un organico che conta una decina di docenti curricolari, quattro docenti di sostegno e due operatori ata. È dotata di classi ampie e luminose, disposte su due piani, una spaziosa aula computer, una mensa e una palestra. Nel retro dell'edificio si trova il giardino in cui i bambini trascorrono generalmente la ricreazione e la pausa pranzo. L'orario scolastico è di 40 ore settimanali, suddivise dal lunedì al venerdì, dalle 8.15 alle 16.15. La particolarità di questa scuola è data dalla sua popolazione scolastica: gli alunni hanno diverse origini culturali che vanno da Paesi più

prossimi all'Italia, come l'Albania, il Marocco e la Tunisia, ad altri collocati dalla parte opposta del globo, come le Filippine, la Cina e il Bangladesh. La scuola, nello specifico, conta tra gli alunni di diversa provenienza socioculturale, una prevalenza di bambini cinesi, per la maggioranza giunti in Italia all'età di 5-6 anni, dopo aver compiuto il processo di socializzazione e prescolarizzazione nel proprio Paese d'origine. L'arrivo in Italia di questi bambini coincide spesso con l'inizio della scuola primaria ed è perciò caratterizzato da una partenza in salita in quanto, non conoscendo la lingua italiana, si trovano ad affrontare il percorso di formazione e di conoscenza del contesto scolastico e socioculturale a partire da zero. Le difficoltà che incontrano non sono solo didattiche ma anche relazionali perché, nonostante riescano comunque ad interagire con i pari utilizzando il gioco come linguaggio e forma di aggregazione universale, la non conoscenza della lingua italiana rallenta il loro percorso di integrazione. Le stesse problematiche sono riscontrate dai docenti che devono equilibrare la didattica e gli interventi educativi nei confronti di bambini che hanno caratteristiche culturali e psicologiche estremamente diverse: le docenti ritrovano all'interno della stessa classe bambini italiani con competenze (linguistiche, di apprendimento e relazionali) medio-alte e bambini stranieri che non solo non hanno la minima conoscenza della lingua italiana ma presentano prerequisiti scarsi a causa del fatto che non hanno frequentato con regolarità la scuola dell'infanzia nel loro Paese d'origine per motivi economici o per vicissitudini difficili legate a contesti colpiti da guerre o estrema povertà. La differenza tra la De Amicis e gli altri due plessi dell'istituto comprensivo è dovuta probabilmente alla sua collocazione geografica: mentre le scuole "Reggia dei Carraresi" (situata in piazza Duomo) e "Cesarotti-Arria" (in via I. Wiel, adiacente a corso Milano) sorgono nelle zone centrali della città, la De Amicis, nonostante non sia distante dal centro storico, è comunque a pochi passi dalla stazione ferroviaria e dai quartieri urbani che costellano la periferia della città. Questa differenza si riscontra, soprattutto, nella diversa appartenenza socio-economica e culturale degli allievi che frequentano le tre diverse scuole dell'istituto: le scuole situate nel centro storico sono caratterizzate da una maggiore omogeneità tra alunni, i quali provengono da famiglie italiane o miste (un genitore italiano e uno straniero) di alta estrazione economica; la scuola De Amicis, vede accostarsi alunni appartenenti a famiglie ad alto reddito ad altri, la maggioranza, provenienti da quartieri popolari, con genitori che hanno un basso titolo di studio e professioni meno remunerate. La distribuzione della popolazione scolastica nei tre plessi rispecchia perfettamente la stratificazione della popolazione nella città, che vede tra i ceti

più ricchi, la popolazione che abita e frequenta gli ambienti del centro storico e, tra quelli meno abbienti, tutti coloro che vivono nei quartieri urbani che sorgono al di fuori delle mura verso la periferia. La posizione della scuola e la sua composizione multietnica hanno diffuso, negli ultimi anni, stereotipi e pregiudizi che hanno etichettato il plesso De Amicis come “la scuola degli stranieri”. È vero che tutte le scuole di Padova sono interessate, ormai da almeno due decenni, dalla presenza di alunni provenienti da varie parti del mondo e da conseguenti classi multiculturali ma essi sono equamente distribuiti tra i plessi che compongono i vari istituti comprensivi. La De Amicis rappresenta un caso particolare essendo crocevia tra centro e periferia, luogo in cui si snodano vicissitudini ed esperienze diverse dovute ad una differente appartenenza sociale, culturale ed economica. Le famiglie interessate ad iscrivere i propri figli in una delle scuole dell’istituto Petrarca, consultate durante gli open day e gli incontri di presentazione dell’anno scolastico, esprimono preoccupazione circa la presenza di molti alunni di diversa origine culturale e che hanno scarsa conoscenza della lingua italiana. Le idee, che sottendono quest’ansia, sono soprattutto legate alla credenza che il processo di apprendimento e il successo scolastico risulterebbero in gran parte compromessi a causa del rallentamento che il percorso didattico subirebbe al fine di rispondere alle esigenze di tutti gli alunni. Ci sono, comunque, molti pregiudizi e paure che impediscono una serena accettazione e convivenza con le diversità dovuti alla scarsa conoscenza delle religioni, delle abitudini e degli stili di vita e al radicamento di stigmi e pregiudizi nei confronti di alcune etnie. A causa di questi motivi, la scuola De Amicis ha visto una notevole riduzione del numero degli iscritti negli ultimi anni e un’accentuazione della presenza di alunni stranieri. Tuttavia, ci sono altri motivi che portano le famiglie del territorio ad optare per altre scuole: il crollo di una parte dell’edificio, avvenuto pochi anni fa, che richiede interventi di ristrutturazione e manutenzione essendo stato costruito negli anni ‘50 del secolo scorso e la scarsa modernizzazione e tecnologizzazione della scuola che presenta solo due lavagne lim, una delle quali acquistata e regalata dai genitori pochi mesi fa (gennaio 2020). L’insieme di questi fattori rende la scuola poco attraente agli occhi delle famiglie e tutto ciò contribuisce a rafforzare lo stigma e l’isolamento di cui è vittima negli ultimi anni. Il corpo docenti è unito e attivo nella promozione della scuola realizzata attraverso open day e progetti che coinvolgono le famiglie e il territorio. Tuttavia, è difficile scardinare pregiudizi ed errate convinzioni che da anni attribuiscono alla scuola etichette degradanti e svalutanti. È necessario attuare progetti di rete che coinvolgano non solo enti e associazioni della città ma anche le stesse istituzioni, chiamate a rispondere alle

esigenze strutturali della scuola e ad attuare interventi di riqualificazione del territorio che permettano di superare la dicotomia che vede contrapposti centro e periferia, benessere e degrado.

4.1.2 Obiettivi, tempi e spazi

La proposta prevede un percorso che possa aiutare i bambini a comprendere il significato e l'importanza dei diritti valorizzati dalla Convenzione Onu del 1989. Le attività previste promuovono la partecipazione e l'ascolto, principi fondamentali e trasversali della CRC, favorendo l'emergere delle idee e riflessioni dei bambini attraverso vari canali espressivi. Il progetto si collega ad una serie di incontri in cui un magistrato sarà ospite presso la scuola per spiegare alcuni diritti fondamentali dell'infanzia e dell'adolescenza.

Gli obiettivi generali sono:

- Favorire la partecipazione attraverso la creatività e la libera espressione;
- Favorire la riflessione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza;
- Promuovere il ruolo attivo e cooperativo di ciascuno nel gruppo per contribuire alla realizzazione di un progetto comune;
- Valorizzare il rispetto per la diversità.
- Sono stati individuati, inoltre, alcuni obiettivi specifici:
- Comprendere i concetti di diritto/dovere e libertà personale;
- Assumere comportamenti collaborativi e responsabili all'interno del gruppo;
- Riconoscere l'importanza di agire nella consapevolezza del proprio ruolo per la realizzazione di un progetto condiviso;
- Sperimentare varie forme di comunicazione espressiva;
- Relazionarsi con gli altri in modo consapevole e propositivo.

Il progetto è rivolto a tutte e cinque le classi della scuola De Amicis: le attività vengono organizzate e calibrate in base all'età dei bambini e alle loro caratteristiche. Inizialmente, il progetto doveva essere attuato da marzo a fine maggio a cadenza settimanale e prevedeva la partecipazione di tutti gli alunni e dell'intero corpo docente. Il materiale realizzato dai bambini durante le attività sarebbe stato utilizzato per costruire "L'Abbecedario dei diritti dei bambini e delle bambine", da presentare in una mostra organizzata appositamente a fine anno scolastico, aperta alle famiglie e al territorio, al

fine di valorizzare il punto di vista dei bambini e promuovere la diffusione della cultura dell'infanzia e dei suoi diritti. Infine, ho scelto di condividere il progetto con l'Unicef di Padova per trarre spunti e condivisioni sulle attività da realizzare e per invitarli all'inaugurazione dell'evento finale previsto. Gli alunni della scuola De Amicis hanno partecipato più volte agli eventi organizzati dall'Unicef in tema di diritti e, perciò, il coinvolgimento di questo ente è necessario per dare continuità alle esperienze educative e per valorizzare la scuola stessa. I contatti con l'Unicef sono avvenuti via mail e hanno ottenuto un riscontro positivo tramite la referente dell'Unicef di Padova, la dottoressa Rinalda Montani, che ha confermato la collaborazione con la scuola e la partecipazione all'evento finale. Tuttavia, nel momento in cui il progetto doveva partire, la scuola è stata chiusa a causa dell'emergenza dovuta al Covid 19 che ha reso impossibile la realizzazione del progetto e il proseguimento delle stesse attività scolastiche.

4.2 La ridefinizione del progetto

L'emergenza dovuta alla diffusione del corona virus ha paralizzato interi segmenti della vita sociale ed economica di tutto il mondo e ciò ha portato a ridefinire le tradizionali forme di lavoro e studio al fine di rendere possibile il loro proseguimento. I dispositivi tecnologici hanno favorito il lavoro telematico che nella scuola si è tradotto nella didattica a distanza realizzata dai docenti attraverso l'uso di software e programmi online tuttavia la relazione educativa è e deve restare il fondamentale dell'educazione: è da essa e dalla sua qualità che dipendono gli interventi educativo-didattici e la loro riuscita e deve, perciò, svilupparsi in presenza attraverso sguardi, gesti, posture e legami concreti che permettono di cogliere con pienezza e reciprocità l'altro e le sue unicità. Il progetto "Pinocchio ci spiega i diritti" doveva svilupparsi attraverso interazioni, discussioni condivise e giochi che permettevano il confronto con la diversità. Non essendo più possibile, ho scelto di trasformare il progetto in un sito, intitolato "Distanti ma uniti dai diritti", creandolo attraverso l'app google sites (<https://sites.google.com/view/distanti-ma-uniti-dai-diritti/home-page>): oltre agli obiettivi previsti inizialmente l'intento si è esteso a comprendere come i bambini stessero vivendo la privazione di contatti, legami e diritti che spesso sono dati per scontati. L'isolamento ha, quindi, incentivato la necessità di riflettere sul valore dei diritti dell'infanzia e sulla loro promozione.

4.2.1 Le fasi di realizzazione

Nel progetto iniziale che doveva realizzarsi in presenza, per spiegare ai bambini i diritti principali della Convenzione Onu, si era scelto di leggere alcuni brani dal testo “Le Avventure di Pinocchio” e da “Pinocchio nel Paese dei Diritti”, libro edito dall’Unicef, composto da fotografie che ritraggono una scenografia di una mostra su Pinocchio, accompagnate da alcune filastrocche scritte da Benedetto Tudino, autore di racconti per bambini, e dagli articoli della Convenzione. Al fine di far conoscere ai bambini questi diritti attraverso un percorso virtuale coinvolgente, ho scritto, nella home page intitolata “Pinocchio resta a casa e ci spiega i diritti”, alcuni brani in rima che presentano i diritti della convenzione del fanciullo tramite Pinocchio proposto come autore e narratore di queste filastrocche. Ad ognuna ho collegato alcuni diritti dell’infanzia e dell’adolescenza citandoli dal testo “Pinocchio nel Paese dei diritti” che li presenta in forma semplice e comprensibile da tutti i bambini. L’argomento dei diritti e del loro riconoscimento a tutti i cittadini del mondo, a prescindere dalla nazionalità, dal colore della pelle, dalla presenza o meno di una disabilità sottolinea la necessità di renderli il più possibile comprensibili a chiunque: è assurdo parlare di diritti umani escludendo una parte di popolazione. È per questo che ho deciso di presentare ogni diritto in duplice forma utilizzando, oltre a quella scritta, la comunicazione aumentativa alternativa: essa è composta da vari pittogrammi, utilizzati a livello universale con persone di tutte le età, al fine di facilitare la comprensione e l’espressione in soggetti che, a causa di particolari patologie o situazioni, hanno capacità comunicative gravemente compromesse. Infine, ho aggiunto foto e immagini che potessero rendere più avvincente la lettura delle filastrocche e ho proposto, nella pagina “Attività”, la realizzazione di un breve racconto o di un disegno sui diritti che ritengono necessari per crescere bene e, inoltre, di esplicitare le cose di cui hanno sentito maggiormente la mancanza ed altre che hanno apprezzato del periodo di lockdown. Ho condiviso nuovamente il progetto con l’Unicef che ha particolarmente apprezzato il sito: la dottoressa Rinalda Montani ha deciso di mettermi in contatto con Benedetto Tudino, autore delle filastrocche del testo “Pinocchio nel Paese dei Diritti”, al fine di poter confrontarmi con lui su come presentare l’argomento a distanza e sulle modalità migliori per interagire con i bambini. Tudino, nei suoi anni giovanili, ha collaborato con Gianni Rodari stringendo con lui un vero e proprio sodalizio e specializzandosi in racconti e filastrocche per bambini. Il suo lavoro si è esteso anche al

teatro, ambito in cui ha intrapreso un'importante esperienza attoriale con Dario Fo. Grazie alla sua formazione professionale, ha realizzato negli ultimi anni alcune mostre interattive che hanno come tematica principale la Convenzione Onu sui diritti del fanciullo. Tudino ha condiviso con me, in particolare, due progetti: "Metamorfosi" e "Diritti a Pinocchio", entrambi realizzati in collaborazione con l'Unicef e con il supporto di varie università. Il primo consiste nell'organizzazione di alcune mostre che rappresentano il contenuto di tre libri per ragazzi (Pinocchio, Il piccolo principe e Momo): i racconti sono proposti come fossero uno la conseguenza dell'altro al fine di costruire una storia unica legata ai temi della dichiarazione per i diritti del fanciullo; il secondo riguarda la realizzazione della mostra "Pinocchio nel Paese dei Diritti", presentata per la prima volta a Bologna nel 2005, dalla quale è nato poi l'omonimo libro. La lettura di questi progetti mi ha permesso di apportare alcune modifiche al sito: in particolare, ho introdotto la spiegazione del concetto di diritto e ho cambiato le filastrocche realizzando un racconto in rima che si apre con una citazione dal testo di Collodi che rappresenta pienamente la fase peggiore del lockdown: "Ma trovò tutto buio e tutto deserto. Le botteghe erano chiuse; le porte di casa chiuse; le finestre chiuse, e nella strada nemmeno un cane. Pareva il paese dei morti¹⁷³"; procede alternando rime che rispecchiano il testo originale ad altre, contestualizzate alla situazione di isolamento che tutti stavamo affrontando. In alcuni casi, ho scelto di narrare situazioni delle quali i bambini potevano essere vittime in questo periodo come la strofa che spiega il diritto di ricevere informazioni chiare e comprensibili:

Questa notte un brutto sogno ha svegliato Pinocchio: tutti i soldi ha perduto perchè al gatto e alla volpe ha creduto. Solo nel buio dei boschi è impaurito da rumori loschi; si aggira qualcosa di pericoloso, invisibile e misterioso. Tutto è chiuso, tutto è silenzio ma nell'aria aleggia un gran tormento. Grida un allarme in lontananza, urla una voce: "È una mattanza!". Pinocchio ascolta, Pinocchio è attento ma non capisce tutto questo spavento. Cerca qualcuno a cui chieder spiegazioni ma nessuno si affaccia dai balconi¹⁷⁴

Lo scopo era, da un lato, che i bambini potessero identificarsi il più possibile con il racconto per comprendere cosa e quali sono i diritti che li riguardano e, dall'altro, che gli adulti potessero trarre dal racconto alcuni spunti per aiutare al meglio i bambini a vivere un momento così delicato. La narrazione in rima rivendica alcuni diritti fondamentali per i bambini, come ad esempio il diritto al gioco, espressi nelle parole che la fata Turchina

¹⁷³ C. COLLODI, *Le Avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, cit., p. 26.

¹⁷⁴ <https://sites.google.com/view/distanti-ma-uniti-dai-diritti/home-page>.
Ultima consultazione: 29/06/2020.

rivolge a Pinocchio costretto a letto da febbre, malessere e tristezza: “Con favole, giochi e risate ti restituirò la salute a grandi manciate¹⁷⁵”. Infine, il racconto si chiude proponendo ai bambini alcune attività che li aiutano a riflettere sugli argomenti presentati incentivandoli ad agire con entusiasmo: “Adesso diamoci da fare, qualcosa di buono cerchiamo di inventare [...] se leggi la mia storia lo puoi capire, è dalle difficoltà che ho imparato a reagire!¹⁷⁶”.

Il collegamento con la storia del burattino rende evidente il rapporto tra favole e diritti e, inoltre, Pinocchio, catturando l’immaginazione dei piccoli, li aiuta a collegare le storie ai problemi della vita e li incoraggia a sperare comunque in una svolta positiva delle situazioni, anche quando devono affrontare momenti difficili. La contestualizzazione con la realtà che stavano vivendo li ha aiutati ad immedesimarsi nel racconto e a comprendere non solo il significato di diritto ma anche il suo valore nella vita di tutti i giorni.

4.2.2 Le attività

Dopo aver modificato le filastrocche, ho perfezionato le attività proponendone tre:

1. “Costruiamo l’Abbecedario dei diritti dei bambini e delle bambine” in cui viene chiesto, a partire dalla lettura del testo in rima, di scrivere e disegnare quali sono i diritti necessari ad ogni bambino per crescere e vivere bene; non è necessario rappresentare quelli letti, ognuno può scrivere e “inventare” il proprio diritto;
2. “Disegniamo il vestito a Pinocchio” in cui è richiesta una riflessione sulle relazioni interpersonali al fine di non ridurre il tema dei diritti ad una semplice conoscenza superficiale ma far comprendere che essi vengono promossi attraverso relazioni positive necessarie per vivere bene nella collettività;
3. “Nella pancia della balena” in cui il richiamo alla storia di Pinocchio e al periodo in cui vive con Geppetto, isolato dal resto del mondo, è utilizzato per chiedere ai bambini di rappresentare qualcosa di cui hanno sentito nostalgia in questo periodo e qualcosa che hanno apprezzato.

¹⁷⁵ Ibidem.

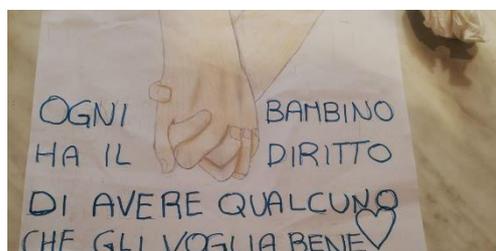
¹⁷⁶ Ibidem.

4.2.3 La promozione del progetto

Dal momento che il progetto è proposto tramite un sito ed è perciò consultabile da tutti, ho deciso di proporlo ai vari istituti scolastici di Padova e provincia. La situazione di emergenza ha però accentuato molto le difficoltà e ostacolato le possibilità di realizzazione: molti dirigenti hanno risposto che non era possibile proporre il progetto in quanto docenti e famiglie erano occupati nella didattica a distanza, impegno gravoso che ha richiesto notevoli sforzi da entrambe le parti. La stessa scuola De Amicis ha annullato tutti i progetti in corso perché i docenti erano concentrati nell'utilizzo di software che non conoscevano, nella strutturazione delle lezioni a distanza, nel rispondere alle necessità delle famiglie e degli alunni. Inoltre, le situazioni drammatiche legate alla diffusione del virus e alla conseguente crisi economica hanno messo in primo piano altre priorità rendendo difficile il coinvolgimento delle famiglie nel progetto virtuale. Tuttavia, la condivisione tramite i canali social ha dato buoni risultati: alcune famiglie hanno interagito con il sito e un'insegnante della scuola primaria paritaria dell'Istituto Canossiano di Conselve (in provincia di Padova) ha aderito al progetto. La docente, motivando la sua decisione di attuare il progetto, ha affermato: "È giunta l'ora di chiedere ai bambini come stanno. La didattica a distanza, che comunque ha in parte compromesso il percorso di apprendimento, ci impegna tutto il giorno rischiando di farci perdere di vista l'oggetto principale delle nostre azioni che è il bambino stesso. In una situazione così delicata abbiamo il dovere di ascoltarli". Un aspetto da sottolineare, e che ha probabilmente condizionato la scelta di partecipare al progetto, è il fatto che questo istituto scolastico non è minimamente tecnologizzato: non ha mai istituito né il registro né la bacheca elettronica, presenti in larga parte delle scuole d'Italia da oltre una decina d'anni. Per la gestione delle comunicazioni tra scuola e famiglie viene utilizzata da sempre la modalità tradizionale ovvero cartacea. Di conseguenza, durante la chiusura forzata dovuta all'emergenza, a differenza di altri istituti che hanno permesso l'interazione tra docenti e allievi tramite piattaforme o app appositamente progettate, le docenti e gli alunni di questo istituto si sono trovati isolati. Per l'invio dei materiali di studio, ogni insegnante ha adoperato la tecnologia realizzando video, power point, schede interattive che poi venivano inoltrate via mail, l'unico canale che ha permesso di mantenere i contatti con alunni e famiglie.

4.2.4 Realizzazione e analisi delle attività

Nel proporre il progetto ai bambini, la docente ha condiviso con me dubbi e consigli al fine di poter far comprendere al meglio ai bambini il significato delle attività proposte a distanza: ha deciso, perciò, di realizzare un video nel quale ha inserito un breve spezzone del film d'animazione "Pinocchio" della Disney e ha poi presentato il sito leggendo alcune filastrocche, spiegando i diritti tramite esempi che li collegavano a situazioni concrete e quotidiane e proponendo, infine, le attività. I bambini hanno aderito alla proposta inviando, tramite mail, il materiale realizzato: la maggioranza di loro ha scelto più di un'attività dimostrando di aver pienamente compreso le proposte e gli obiettivi e di essersi impegnati con entusiasmo e coinvolgimento. La cura dei disegni e degli oggetti da loro costruiti rende evidente il loro interesse e, soprattutto, la sintonia con la figura di Pinocchio che è presente in tutti gli elaborati. Ognuno ha deciso autonomamente la modalità con cui presentare le proprie idee e questo ha permesso di ottenere materiale che esplicita la creatività di ogni singolo bambino, il suo punto di vista sulla realtà e le necessità percepite durante il proprio percorso di crescita. Riguardo la prima attività, "Costruiamo l'Abbecedario dei diritti dei bambini e delle bambine", la maggioranza dei bambini ha proposto, da un lato, diritti che non sono presenti nella Convenzione, dall'altro, li ha riscritti con parole proprie. Tra questi, quello maggiormente affermato è il diritto agli affetti e alle relazioni ritenute indispensabili per crescere e vivere bene. La maggioranza degli elaborati



Emma, V primaria, Conselve (Pd).

sono costituiti da disegni accompagnati da una breve descrizione del diritto rappresentato che, nella maggioranza dei casi, è stato espresso nelle seguenti forme: "Ogni bambino ha il diritto ad avere qualcuno che gli voglia bene", "Ogni bambino ha diritto ad una famiglia felice", "Ogni bambino ha diritto di essere amato". La necessità di vivere in un contesto familiare sereno, caratterizzato da legami di cura e affetto, è pienamente espressa da questi alunni che frequentano la seconda classe e hanno un'età compresa tra i 7 e gli 8 anni. Tutto ciò è "conseguenza naturale dello stato di dipendenza del bambino piccolo,



Tommaso, Il primaria, Conselve (Pd).

del suo bisogno di essere accudito da qualcuno che sia abbastanza forte da dargli sicurezza, bisogno che perdura finché egli stesso non ha raggiunto la maturità¹⁷⁷”. Le relazioni affettive e di attaccamento sono ciò che permettono ad ogni essere vivente di sopravvivere e crescere ed è sulla base di questi legami che ogni bambino costruisce le proprie interazioni con gli altri e struttura la propria identità. La famiglia ha un ruolo centrale nella formazione del sé in quanto è “luogo dell’origine da cui la maggior parte degli esseri umani partono per il loro viaggio nella vita e dal quale prendono sicurezza o incertezza, modi di gioire e modi di piangere, coraggio e meschinità. I tratti familiari contraddistinguono ogni essere vivente, per consuetudine genetica e per apprendimento culturale¹⁷⁸”. Il problema è che, al giorno d’oggi, il bambino passa sempre meno tempo in famiglia in quanto “padri e madri troppo autocentrati, del tutto assorbiti all’esterno, eternamente di fretta [...] non sono messi nelle condizioni di svolgere al meglio il loro ruolo genitoriale. Soprattutto di ricavarne arricchimento e gioia¹⁷⁹”. Il ritmo frenetico richiesto dalla nostra società, l’organizzazione del lavoro e i sistemi produttivi sono le cause principali della “perdita di tempo in famiglia [...] la corsa contro il tempo porta alla preponderanza di figure altre (di nonni, vicini di casa, baby-sitter, di cosiddetti esperti e molto spesso di “macchine”: televisione, computer...), che non vengono tanto a integrare quanto sostanzialmente a sostituire la funzione parentale¹⁸⁰”. Altre ricerche¹⁸¹ fanno emergere delle tendenze contraddittorie: se da un lato, infatti, ci sono bambini che vivono la propria giornata divisi tra scuola, babysitter e nonni, dall’altro sta aumentando il numero di minori lasciati da soli a casa per i quali “sempre maggiore risulta il tempo passato in casa sempre minore diviene il tempo passato in famiglia¹⁸²”. Il dialogo, l’ascolto e la quotidianità vengono sostituiti dai divieti ad uscire di casa, a rispondere al citofono, ad avere contatti con altre persone senza lasciare che il bambino apprenda con gradualità a stare da solo, “segno di maturità affettiva, meta importante, bene di grande

¹⁷⁷ B. BETTELHEIM, *Un genitore quasi perfetto*, Universale Economica Feltrinelli Saggi, Milano 2014, p. 132.

¹⁷⁸ V. BOFFO, *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*, Apogeo Editore, Lavis (Tn) 2012, p. 53.

¹⁷⁹ E. TOFFANO MARTINI, *Ripensare la relazione educativa*, Pensa MultiMedia, Lecce 2007, p. 79.

¹⁸⁰ E. TOFFANO MARTINI, *Per un’educazione etica e ai diritti umani*, Cleup, Padova 2001, p. 18.

¹⁸¹ Ivi, p. 120.

¹⁸² Ivi, p.20.

valore¹⁸³” che si matura a partire dalla prima infanzia attraverso “l’esperienza di essere solo in presenza di un’altra persona¹⁸⁴”. Che si tratti di invadente presenza o eccessiva assenza, sono sempre le relazioni a rimettercene perché private “di quel tempo di calore gratuito [...] di quell’esempio autorevole che indica limiti e promuove libertà, di quel crogiolo inestricabile di affetti e valori¹⁸⁵”. La possibilità per i bambini di valorizzare i diritti e diventare futuri cittadini democratici che partecipano attivamente alla vita della comunità si realizza anche grazie alle relazioni che apprendono nel contesto della famiglia “salvo che questa si impone non già come l’impostazione di una regolistica e una tavola dei precetti [...] quel che occorre è fiducia nell’altro membro della famiglia (qui soprattutto il bambino), collaborazione con lui, ricerca comune, apertura e comunicazione [...] non allora sospetti, imposizioni e divieti ma assistenza a vivere insieme, impegno e reciproca esperienza¹⁸⁶”. Non bastano le associazioni che si occupano di educazione e supporto alla genitorialità: sono necessarie politiche di sostegno alle famiglie che non siano attuate solo nella forma di sussidi economici ma anche di armonizzazione tra tempi di lavoro e vita privata. Oltre alla famiglia e alle sue funzioni di supporto e cura, il diritto alla relazionalità suggerisce di considerare i bambini all’interno dei rapporti e della comunità in cui crescono al fine di “promuovere relazioni di cura e di affetto nella vita quotidiana, relazioni che presuppongono non solo e non tanto l’autonomia quanto piuttosto l’ascolto e la partecipazione¹⁸⁷”. Una tale comunità non può essere istituita solo dall’alto: essa ha certamente bisogno di una rete di servizi (asili nido, associazioni educative, istituzioni scolastiche) che possa orientare i propri membri, fin dall’infanzia, ad agire costruttivamente per il bene della collettività ma non basta. I valori che contribuiscono allo sviluppo di una comunità educante e partecipativa si apprendono dalle relazioni, in altre parole, l’educazione si fa dando l’esempio e non a parole: è grazie all’azione dei singoli che animano la comunità, generando fiducia, cooperazione, senso di responsabilità, consapevolezza e ottimismo verso il futuro, che i valori dell’ascolto e della partecipazione possono divenire componenti ontologiche di ogni persona e affinché questo avvenga bisogna iniziare dall’educazione delle generazioni più giovani. Il secondo

¹⁸³ Ibidem.

¹⁸⁴ D. W. WINNICOTT, *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando, Roma 1970 in E. TOFFANO MARTINI, *Per un’educazione etica e ai diritti umani*, cit., p. 20.

¹⁸⁵ Ivi, p. 121.

¹⁸⁶ G. CIVES, *La sfida difficile. Famiglia ed educazione familiare* in V. BOFFO, *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*, cit., p. 103.

¹⁸⁷ V. POCAR, P. RONFANI, *Il giudice e i diritti dei minori*, Laterza, Roma-Bari 2004, pp. 21-22.

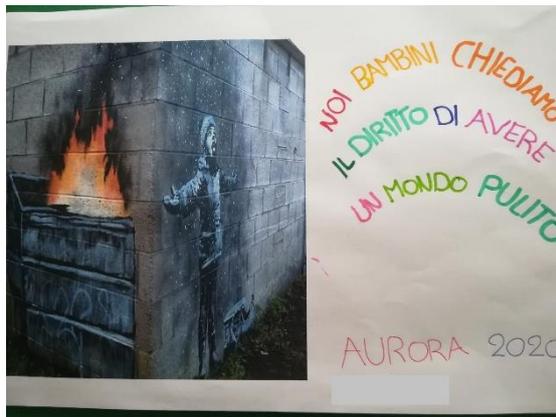
diritto, reclamato da tutti i bambini, sicuramente anche a causa della reclusione che stavano vivendo, è il diritto al gioco. È comunque fuorviante ritenere che sia stato espresso solo a causa dei mesi trascorsi in casa perché è un diritto che non è sempre garantito alle giovani generazioni a causa di stili di vita ed errate convinzioni che si sono affermate negli ultimi anni. I bambini, infatti, trascorrono troppe poche ore a giocare e questo da molto tempo prima della diffusione del corona virus; il diritto al gioco può anche essere affermato come diritto al giusto tempo ovvero ad un bilanciamento tra attività strutturate e gioco libero, momento che non può non esserci nella crescita perché fondamentale per scoprire passioni, interessi e la propria identità. Un altro tempo che sta venendo a mancare, infatti, dopo quello trascorso in famiglia, è il tempo libero: “lo strutturato, il formalizzato, l’organizzato sopraffanno il libero, l’informale, lo spontaneo [...] il corso di lingua, danza, pianoforte, nuoto, arti marziali, informatica [...] hanno in sé un’indiscussa, notevole validità, ma se inserite massicciamente, e quindi contemporaneamente [...] conducono a una forte limitazione della spontaneità, della creatività, dell’espressione libera¹⁸⁸”. Scandire ogni singolo momento di vita del bambino significa renderlo passivo, limitare la sua spontaneità e la creatività e, di conseguenza, non permettergli di essere protagonista del proprio percorso di crescita. Oggi “il tempo minuziosamente programmato dagli adulti si dilata fino a insidiare il tempo autenticamente libero di bambini e ragazzi. Piero Bertolini parla di vere e proprie “espropriazioni” di tempi irrinunciabili per la crescita, che dovrebbero essere prontamente restituiti: il tempo del gioco e dell’avventura, il tempo del fare da sé [...] il tempo dell’immaginario, della sana solitudine, dell’esperienza associativa, della partecipazione civica¹⁸⁹”. Questa pianificazione eccessiva ha generato “il mito del bambino perfetto¹⁹⁰” che deve possedere più competenze possibili che mettono in ombra che è principalmente attraverso il gioco, inteso come esplorazione e scoperta, che il bambino si sviluppa. Gli eccessivi impegni si accompagnano spesso ad una contraddizione ugualmente diffusa: l’iperprotezione. Il controllo eccessivo soffoca naturali esperienze che contribuiscono positivamente alla crescita: il bambino deve essere tenuto al riparo da errori, cadute e incidenti di percorso che sono in realtà funzionali allo sviluppo dell’autonomia e delle relazioni con gli altri. L’adulto si sostituisce al bambino esercitando un potere che imprigiona il fanciullo in tutti gli ambiti della sua vita: nel

¹⁸⁸ E. TOFFANO MARTINI, *Per un’educazione etica e ai diritti umani*, cit., p. 21.

¹⁸⁹ E. TOFFANO MARTINI, *Ripensare la relazione educativa*, cit. pp. 45-46.

¹⁹⁰ E. TOFFANO MARTINI, *Per un’educazione etica e ai diritti umani*, cit., p. 21.

gioco all'aria aperta perché deve essere protetto dagli agenti atmosferici e dall'inquinamento; nelle relazioni con gli altri ogni qualvolta che un genitore si trasforma in avvocato difensore del figlio nei confronti di un docente, di un allenatore o dei pari; nelle difficoltà quotidiane trovando continue soluzioni che possano appianare il percorso di sviluppo ed eliminare ogni possibile ostacolo. Urge ascoltare l'infanzia e la sua rivendicazione al diritto di giocare che si traduce in diritto all'equilibrio e all'armonia, istanze fondamentali, che



Aurora, II primaria, Conselve (Pd).

evitano insidie nel percorso di crescita e arricchiscono la cultura pedagogica, garantendo un'armonizzazione tra tempi della crescita, tra abbondanza ed essenzialità, tra iperprotezione e spontaneità. Un terzo diritto proclamato è quello di vivere in un mondo pulito: la questione ambientale è un tema attuale che riguarda il futuro di tutti ed è attraverso l'educazione dei piccoli cittadini che essa può concretizzarsi. È un diritto strettamente connesso al dovere di prendersi cura del pianeta in cui si vive: gli atteggiamenti che favoriscono tutto ciò, per poter divenire abituali, devono poter essere appresi fin da piccoli osservando le figure adulte di riferimento e i loro comportamenti. L'ambiente, però, è un tema che non può essere affrontato solo in famiglia: la situazione del nostro pianeta richiede che siano le istituzioni stesse a promuovere progetti educativi che favoriscano stili di vita e di consumo sostenibili. Negli ultimi anni sono sorti comunque centri che diffondono consapevolezza e buone pratiche su questo tema: le fattorie didattiche, ad esempio, rappresentano un'occasione privilegiata per stare a contatto con la natura e per imparare ad amarla e coltivarla; molte di queste aziende agricole promuovono progetti in cui spiegano ai bambini l'intero percorso di vita degli organismi dimostrando come si possano generare, attraverso il riciclo, nuove forme di vita; inoltre, contribuiscono a rafforzare il legame che unisce ambiente, cibo e salute e valorizzano un'alimentazione sana e un consumo consapevole¹⁹¹. L'esplicitazione del diritto di vivere in un ambiente più sano è probabilmente condizionata, oltre che dalla pandemia in corso, dalle recenti manifestazioni sui cambiamenti climatici, dalle notizie

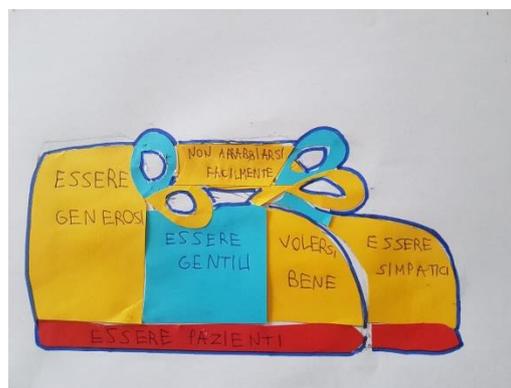
¹⁹¹ G. OREFICE, M. RIZZUTO, *Fattoria didattica. Come organizzarla, come promuoverla*, Agra Editrice, Roma 2009, p.109.

sulla deforestazione dell'Amazzonia e sul surriscaldamento globale, eventi che hanno diffuso la consapevolezza di dover rallentare il ritmo frenetico con cui sfruttiamo le risorse del pianeta e la necessità di trovare strade alternative per garantire un futuro alla terra e alle generazioni che verranno. Esplicitando i diritti, ogni bambino esprime un bisogno permettendo di allargare lo sguardo e toccare argomenti che da troppi anni sono svalutati e rimandati: la sincerità con cui l'infanzia guarda al mondo circostante richiama l'adulto alle sue funzioni di responsabilità e cura, verso le quali non può essere sordo. L'ascolto e la presa in carico collettiva di istanze innovatrici si traducono in partecipazione e realizzazione di una comunità educante. È promuovendo l'ascolto e la partecipazione dell'infanzia che possono essere ripristinati valori educativi positivi che danno speranza al mondo e al suo futuro. Il tema dell'ambiente richiede una riflessione anche sul ruolo dei mass media perché sono la fonte di molte delle informazioni acquisite dai bambini su questo argomento e spesso, quando si parla di infanzia, sono oggetto di estremizzazioni eccessive: “il processo formativo del ragazzo, nella civiltà tecnologica in cui siamo tutti immersi, è fortemente influenzato dagli strumenti di comunicazione di massa [...] per il bambino la prima esperienza di una vita a cui si affaccia con grande interesse è data proprio dalla televisione che gli rappresenta il mondo, la sua pseudorealtà, i problemi in cui sono immerse le persone adulte, le disparate situazioni esistenziali in cui l'uomo può trovarsi a vivere¹⁹²”. È chiamata nuovamente in causa l'armonizzazione che richiede un equilibrio tra le posizioni che ritengono i mezzi di comunicazione esclusivamente distruttivi e coloro che ne banalizzano gli effetti esponendo il bambino ad un uso eccessivo e scorretto della tecnologia. Inoltre, dal momento che “tutta la società deve essere comprensiva dei bisogni dei soggetti in formazione [...] anche i mezzi di comunicazione sociale devono, in positivo, farsi carico della necessità di svolgere in qualche modo una funzione educativa” attraverso “una corretta interpretazione della realtà in cui siamo immersi e sussidi adeguati a valutarla¹⁹³”. Altri diritti emersi riguardano aspetti fondamentali alla sopravvivenza come il diritto ad avere del cibo, dei vestiti e una casa in cui vivere. È stato enunciato più volte il diritto di andare a scuola in termini di nostalgia delle relazioni e della quotidianità: i bambini hanno sottolineato la mancanza degli amici e della maestra, delle lezioni in presenza, degli aspetti quotidiani che vanno dal suono della campanella di ingresso e uscita, allo scambio di figurine

¹⁹² A. C. MORO, *Il bambino è un cittadino. Conquista di libertà e itinerari formativi: la Convenzione dell'ONU e la sua attuazione*, Mursia, Milano 1991, p. 122.

¹⁹³ Ivi, p. 127.

durante la ricreazione, alle chiacchiere con cui si trascorre il tempo in mensa. Sicuramente, il distanziamento obbligatorio ha contribuito a porre maggiore attenzione a dettagli che generalmente vengono dati per scontati ma che, in realtà, sono fondamentali perché arricchiscono di significati il contesto scolastico sottolineando la necessità della presenza, di rimarcare con forza che la scuola è fatta di persone e che la crescita è composta di momenti, gesti e dettagli impliciti che non possono essere appiattiti nella rigidità e nella freddezza dello schermo di un computer. L'invito è quello di non cedere, in futuro, all'uso esclusivo della tecnologia nei percorsi educativo-formativi ma di appellarsi al già proclamato diritto all'armonia e alla necessità di equilibrare presenza e distanza, insegnamento classico e tecnologia, novità e tradizione. La seconda attività, "Disegniamo il vestito a Pinocchio", richiede una riflessione sulle relazioni con gli altri. Il tema dei diritti è strettamente connesso alla dimensione della collettività e delle relazioni umane ovvero di come esse possano dispiegarsi generando umanità e reciprocità.



Beatrice, 11 anni, Rubano (Pd).

Vivere insieme agli altri non significa semplicemente comportarsi bene ma riflettere sul valore che l'altro può apportare nella propria esistenza grazie al riconoscimento della sua irriducibile alterità e dell'arricchimento che il confronto con la diversità genera quando viene riconosciuta come esperienza trasformativa e non come occasione di giudizio e scontro. Ogni bambino ha disegnato un indumento di Pinocchio, composto da varie parti, scrivendo sopra ad ognuna gli atteggiamenti che favoriscono i rapporti umani, a simboleggiare l'habitus, di azioni e valori, che consentirebbe ad ognuno di relazionarsi al meglio con gli altri. Ognuno ha scelto che indumento disegnare: le scarpe, ad esempio, rappresentano le intenzioni e i valori con cui muoversi verso l'altro per camminare insieme fiduciosamente. In generale, le azioni principalmente ritenute indispensabili nelle relazioni interpersonali sono: aiutarsi, condividere, ascoltare, giocare insieme, scherzare, confrontarsi, collaborare, mettersi nei panni dell'altro. Il tema delle relazioni si è esteso alla disabilità: nel video di presentazione, la docente, leggendo la filastrocca relativa all'articolo 23 della Convenzione, che afferma il diritto a cure ed un'istruzione speciale per fanciulli disabili, ha portato l'esempio di Simona Atzori, ballerina che dipinge e balla senza braccia e che ha fatto del proprio limite la sua più grande risorsa. A partire da questo, ha chiesto ai bambini di descrivere un'esperienza di contatto o di conoscenza di

una disabilità. Fondamentale è stato il coinvolgimento dei genitori che, inviando i compiti, hanno raccontato come i bambini si siano dimostrati curiosi verso l'argomento



Francesco, II primaria, Conselve (Pd).

ponendo domande e facendo ricerche di approfondimento, guardando interviste per comprendere l'esperienza di vita di persone diversamente abili. Ognuno ha poi descritto ciò che l'ha più colpito: la curiosità dei bambini è prevalentemente rivolta agli aspetti della vita quotidiana delle persone disabili, alle difficoltà incontrate nel loro percorso esistenziale e ai valori che li hanno orientati nelle proprie scelte di vita. Un alunno ha raccontato l'esperienza di un suo cugino sulla sedia a rotelle a causa di una grave patologia: la narrazione ha toccato tematiche importanti come quello delle barriere architettoniche ("quando c'è uno scalino non riesce ad entrare"), delle difficoltà legate a frequenti ospedalizzazioni e del contatto con gli altri raccontato tramite un episodio nel quale, entrando in spiaggia con il cugino, si è sentito osservato e chiedendo agli altri bambini di giocare con loro "si è sentito diverso". Si tratta di esperienze che vanno discusse e che la docente ha deciso di affrontare al rientro in classe attraverso un lavoro di gruppo che permetta di confrontarsi e riflettere sugli aspetti positivi e negativi di questi vissuti e degli insegnamenti comprendere che "partecipare alla vita di comunità significa esplicitare un desiderio di condivisione e una capacità di costruire percorsi che consentano a ognuno di favorire il cambiamento; per ragazze e ragazzi si tratta della risposta a diversi bisogni, dalla ricerca di conferma al desiderio di autorealizzazione, alla volontà di cooperazione [...] che "consente una crescita forte e consapevole di altre categorie"¹⁹⁴. L'inclusione della diversità, intesa in tutte le sue forme, culturale, fisica, socioeconomica, avviene se si smette di concepire le differenze come un fardello di cui qualcun'altro deve farsi carico: è la logica dell'ICF che va diffusa facendo comprendere il ruolo che il contesto ricopre nel costruire e percepire la diversità. Con i bambini è possibile attuare dei giochi che permettono di mettersi nei panni di una persona che vive quotidianamente la diversità: in questo modo ognuno può sperimentare sulla propria pelle cosa significa non essere accettati e non avere le stesse possibilità degli altri. Una riflessione su queste esperienze permette di comprendere quanto sia necessario

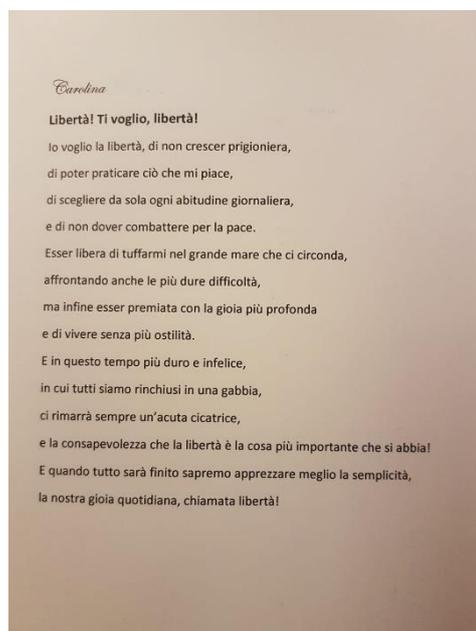
¹⁹⁴ M. LODI, D. NOVARA, *Alice nel paese dei diritti*, Edizioni Sonda, Milano 2018, p.159.

realizzare una comunità che ha cura di tutti i suoi membri e delle questioni che li riguardano. Il tema della socialità, infatti, richiede “di stabilire un autentico e ricco rapporto con altri esseri umani con cui si intessono le molte relazioni di cui è fatta la vita: il che significa porre domande alle quali si attende risposta, riconoscere ogni altro essere umano come portatore di un pizzico di verità che può aiutare a comprendere meglio se stesso e la realtà che ci circonda¹⁹⁵”. Tutto ciò non può essere imposto dall’alto chiedendo al giovane di adeguarsi e appiattirsi alla realtà circostante, anzi, è attraverso il pensiero critico, promosso attraverso l’educazione e buone pratiche come la *philosophy for children* e l’educazione ai diritti umani, che si formano identità che mettono in discussione stereotipi e pregiudizi e consentono una convivenza pacifica. Moro, nel libro “Il bambino è un cittadino”, propone alcuni “strumenti di formazione alla socialità¹⁹⁶” utili ad orientare nella giusta direzione le azioni educative:

educare al pensiero critico che “significa capacità di approfondimento attraverso un impegno forte della persona, accettazione del dubbio come momento costruttivo del pensiero autenticamente libero, superamento della banalizzazione dei problemi¹⁹⁷”;

educare alla libertà aiutando il ragazzo a farne esperienza concreta e, quindi, limitando un controllo eccessivo e soffocante della sua vita, delle sue performance e delle sue relazioni. Si realizza anche aiutando il ragazzo a comprendere che la liberazione più autentica è quella “dai condizionamenti esterni e interni, da suggestioni, da tutte le manipolazioni [...] e dai pregiudizi¹⁹⁸”.

Sul diritto alla libertà, un elaborato interessante è stato inviato da una ragazzina di prima media che ha scritto una poesia in cui rivendica il diritto alla propria identità, al far emergere la propria personalità perché solo un sé autentico, non imprigionato, può liberare armonia e pace verso sé stessi e gli altri: “Io voglio la libertà, di non crescer prigioniera, di poter praticare ciò che mi piace, di scegliere da sola ogni abitudine



Carolina, 12 anni, Rubano (Pd).

¹⁹⁵ A. C. MORO, *Il bambino è un cittadino. Conquista di libertà e itinerari formativi: la Convenzione dell'ONU e la sua attuazione*, cit., pp. 78-79.

¹⁹⁶ *Ivi*, p. 80.

¹⁹⁷ *Ibidem*.

¹⁹⁸ *Ivi*, p. 182.

giornaliera e di non dover combattere per la pace”. La poesia continua dando voce alla sofferenza del dover rimanere rinchiusi a causa dell’emergenza e richiama con nostalgia non solo le relazioni e gli affetti ma anche le difficoltà che si incontrano nel proprio percorso di vita e la semplicità che contraddistingue la vita quotidiana;

educare alla gestione dei conflitti: l’aggressività è una componente umana che va riconosciuta e accettata, solo così può essere incanalata nella direzione giusta. Opporre divieti e imposizioni per colpevolizzare naturali reazioni aggressive porta il soggetto ad essere passivo nelle relazioni con gli altri e a maturare un’aggressività che irrompe in modo immotivato e distruttivo. È sempre utile argomentare i divieti motivandoli con buone ragioni: “è questa una condizione indispensabile per realizzare anche quella autentica educazione alla libertà di cui parlavamo prima [...] Promuovere nel ragazzo una cultura della pace [...] significa non negare l’aggressività umana e il conflitto [...] ma impedire che essi degenerino¹⁹⁹”;

educare al senso del diritto e al rispetto della legalità che non può tradursi in una semplice educazione civica ma è un apprendimento che si acquisisce nell’infanzia grazie al gioco: rispettare delle regole al fine di essere accettati dal gruppo è il modo migliore per impararle. Il contesto ludico, inoltre, permette di sperimentare sulla propria pelle che la prepotenza è perdente e che conviene di più scendere a compromessi. Il rispetto delle regole della vita scolastica e della famiglia, se funzionali al benessere della comunità, si estenderà anche al di fuori di questi contesti divenendo rispetto per la legalità²⁰⁰;

educare al senso e all’impegno politico: promuovendo l’ascolto e la partecipazione fin dall’infanzia perché solo rendendo il bambino consapevole del contesto in cui vive, incoraggiando discussioni critiche, accompagnate da soluzioni costruttive, si possono formare cittadini impegnati nella costruzione di una comunità anti individualistica che si adopera per il benessere di tutti.

La terza attività, intitolata “Nella pancia della balena”, si è concentrata sul recente periodo di lockdown al fine di produrre una lettura sugli stati d’animo che hanno interessato i bambini in questo periodo e per aiutarli a trovare degli aspetti positivi nelle difficoltà. La richiesta era quella di rappresentare ciò che era mancato loro di più in questo periodo e qualcosa che avevano particolarmente apprezzato. L’identificazione con Pinocchio è stata evidente perché quasi tutti i bambini si sono raffigurati all’interno di un pesce o hanno utilizzato questa parte del racconto, presente in una delle filastrocche del sito, come

¹⁹⁹ Ivi, p. 83.

²⁰⁰ Ivi, pp. 87-91.

metafora per descrivere il proprio vissuto. Ciò che è stato espresso con unanimità dai bambini è la mancanza di relazioni e contatti con i pari, le maestre e i parenti più prossimi (zii, nonni, cugini) e l'impossibilità di giocare all'aria aperta. Significativa è la testimonianza di un genitore che ha riferito alla docente che, tutte le settimane, il bambino aspettava con impazienza un feedback dall'insegnante sui compiti svolti dimostrando di tenere molto alla sua opinione e attenzione. Il bambino chiedeva regolarmente se la maestra aveva risposto alla mail, se aveva fatto sapere se i compiti



Lorenzo, II primaria, Conselve (Pd). Realizzato insieme al papà.

erano giusti e, in generale, se aveva manifestato un gesto di presenza e cura nonostante la distanza. Aspetti che spesso sono dati per scontati nelle relazioni quotidiane, sono stati percepiti con intensità facendo emergere un legame positivo con la docente e con la scuola in generale. Tutti i bambini hanno dichiarato di essersi sentiti protetti a casa con le proprie famiglie anche grazie al fatto che poter passare del tempo insieme ha permesso di riscoprire esperienze che solitamente non si ha il tempo di fare come ad esempio preparare la pasta o il pane, cucinare insieme, svolgere piccoli lavori domestici. Il confinamento ha coinvolto i genitori nella realizzazione del progetto stesso aprendoli all'argomento dell'ascolto e della partecipazione e alla conoscenza della Convenzione Onu: un bambino, in particolare, ha ideato da solo l'attività facendosi aiutare dal papà nella realizzazione pratica. Insieme hanno costruito Pinocchio e Geppetto all'interno della balena rappresentando così sé stessi nel periodo trascorso a casa insieme: per realizzare i personaggi hanno utilizzato la pasta di sale e hanno poi colorato una sfera aggiungendovi delle pinne di cartone. Tutto ciò è positivo perché i genitori sono spesso spettatori di ciò che viene fatto a scuola o destinatari secondari: aver dedicato impegno e tempo a svolgere insieme un'attività del progetto è importante perché ha arricchito i momenti del lungo periodo di segregazione attraverso la riflessione e l'espressione creativa di una favola e di come essa possa simboleggiare la propria vita e fornire degli spunti per affrontare le difficoltà. Altri aspetti emersi riguardano l'impossibilità di dedicarsi alle attività sportive e frequentare le relative compagnie e la mancanza di luoghi di ritrovo come i giardini pubblici. Le questioni positive esplicitano situazioni che i bambini apprezzano ma alle quali solitamente non possono dedicare molto tempo: stare a contatto con la natura,

dedicarsi alla cura dei propri animali domestici e inventarsi giochi sono attività che rivendicano il già citato diritto al giusto tempo, vissuto nella semplicità e spensieratezza che contraddistinguono l'infanzia.



Francesco, II primaria, Conselve (Pd).



Sveva, II primaria, Conselve (Pd).



Aurora, II primaria, Conselve (Pd).

4.3 Riflessioni

L'attività svolta a partire dal progetto online "Distanti ma Uniti dai Diritti" ha promosso la partecipazione dei bambini e una loro rilettura del mondo sia negli aspetti attuali sia in quelli che caratterizzano l'infanzia. Interagendo con la Convenzione, i bambini ne hanno evidenziato alcune lacune esplicitando dei diritti mancanti e realizzando così una discussione critica non solo del documento in questione ma della stessa realtà: l'intento dei progetti che promuovono i diritti è proprio quello di rendere i bambini consapevoli del contesto in cui vivono, con le sue caratteristiche e i suoi ostacoli, e sottoporlo a disamina critica. Spesso, è facile cadere in pregiudizi perché i bambini tendono a rappresentare il mondo in modo stereotipato: i problemi vengono attribuiti ai Paesi più poveri o colpiti da guerre ed emerge una notevole difficoltà a leggere criticamente la realtà in cui si vive. È un compito necessario che permette di essere persone consapevoli, che non si adeguano aprioristicamente a ciò che trovano ma che si fanno carico dei problemi, li condividono e cercano delle proposte per migliorare. Affinché questo avvenga è necessario che i progetti sui diritti umani siano attuati regolarmente nelle scuole tenendo presente che la partecipazione dei ragazzi non avviene semplicemente ascoltandoli ma "prendendosi la responsabilità di leggere i bisogni dietro le parole [...] e di trarre delle conseguenze sul piano politico e operativo"²⁰¹. Agire è necessario ed è un atto educativo in sé perché nel concretizzare idee e proposte si offre un esempio di responsabilità e coerenza. L'argomento dei diritti, inoltre, è sempre collegato a quello dei doveri perché "i primi spesso volte possono esser fatti valere solo nella misura in cui si accettano e si praticano i secondi"²⁰² fondamentali ad ogni essere umano per la propria personalità sociale e individuale. Tutto questo è possibile implementando "attività didattiche specifiche, per la conoscenza dei singoli diritti, ma è soprattutto importante che tali diritti vengano appresi attraverso il fare pedagogico e il comportamento dell'insegnante"²⁰³. È sempre necessario tenere presente che l'educazione si fa dando l'esempio ed è solo in questo modo che si possono diffondere atteggiamenti virtuosi e di solidarietà: l'adulto, con i suoi comportamenti, veicola molte informazioni sulla relazione

²⁰¹ Fondazione Internazionale Lelio Basso, *Viva i nostri diritti. La Convenzione Internazionale per i diritti dell'infanzia vista dai bambini*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1997, p. 11.

²⁰² A.C. MORO, *Il bambino è un cittadino. Conquista di libertà e itinerari formativi: la Convenzione dell'ONU e la sua attuazione*, cit., p. 61.

²⁰³ S. MONTEVECCHI, *Educare ai diritti umani*, in E. TOFFANO MARTINI, *Per un'educazione etica e ai diritti umani*, cit., p. 50.

che vengono osservate dal bambino e possono essere da lui acquisite. Aver cura di singoli dettagli, come ad esempio delle parole con cui ci si esprime o dei gesti che si mettono in atto con i bambini e con i colleghi, è un'azione educativa che richiede attenzione e riflessione permanente su ciò che si sta mettendo in atto e un obbligo morale: “I diritti sono necessari ma non sufficienti [...] il “farsi carico”, l’aver cura [...] è piuttosto una sorta d’imperativo antropologico che informalmente vive o può vivere nella quotidianità extra legis delle relazioni interumane. Solo quando la collettività intende assumersi la responsabilità pubblica del “prendersi cura”, le attività di cura sono regolamentate nei modi e nei tempi secondo la forma giuridica. È un’esigenza etica ad ispirare la decisione politica²⁰⁴”. Se si vuole creare un antidoto efficace alle diseguaglianze e contrastare i fenomeni di marginalità e dispersione scolastica è necessario mirare alla realizzazione di una comunità educante in cui i singoli hanno cura gli uni degli altri perchè educati al valore delle relazioni umane e alla partecipazione attiva che significa rispondere ai problemi dei singoli e della collettività consapevoli che il vero benessere sociale ed economico è raggiunto solo dalle società che contrastano e arginano le disuguaglianze. È un’etica che permette di oltrepassare la distanza tra generazioni, tra ricchezza e povertà, tra autoctoni e stranieri e realizzabile divenendo consapevoli che

Investire sul ragazzo che si apre alla vita significa non solo adempiere ad un compito doveroso ma assicurare anche una buona vita umana per tutti [...] se ci si renderà conto che non basta delegare il compito educativo alle tradizionali agenzie socializzazione (in particolare la famiglia e la scuola) ma che tutta la società deve essere educante e attenta alle esigenze di sviluppo del soggetto in formazione; se sapremo far crescere una globale cultura dell’infanzia e dell’adolescenza facendoci pienamente carico dei problemi di questa difficilissima età della vita umana²⁰⁵

²⁰⁴ M. CONTE, *Ad altra cura. Condizioni e destinazioni dell’educare*, Pensa MultiMedia Editore s.r.l., Lecce 2006, p. 135.

²⁰⁵ A.C. MORO, *Il bambino è un cittadino. Conquista di libertà e itinerari formativi: la Convenzione dell’ONU e la sua attuazione*, cit., p. 60.

Conclusioni

Il presente elaborato ha proposto una lettura della povertà educativa attraverso la favola di Pinocchio: la storia del burattino, infatti, lega insieme gli aspetti di deprivazione e marginalità che caratterizzano la povertà e quelli di rinascita e resilienza che rappresentano la possibilità, insita in ogni essere umano, di poter divenire sé stesso.

La povertà è stata definita alla luce delle principali teorie sociologiche sull'argomento, le quali ne evidenziano il carattere multidimensionale che invade tutti gli aspetti esistenziali della persona, non solo quello economico, generando fenomeni a catena che peggiorano le condizioni di vita e limitano ogni possibilità di miglioramento. Le ricerche sottolineano, inoltre, che la povertà è un fenomeno intergenerazionale perché, limitando fin dall'infanzia le opportunità sociali degli individui appartenenti a fasce della popolazione svantaggiate, preclude loro la possibilità di avere un destino diverso da quello delle loro famiglie. Si tratta di bambini con grosse lacune, in particolare linguistiche, culturali e relazionali, che non vengono superate durante il percorso di scolarizzazione, spesso standardizzato ad un particolare habitus che prevede il possesso di un determinato bagaglio socioculturale già all'ingresso del percorso formativo. La fiducia nelle possibilità che la scuola può offrire, cala e diventa spesso il motivo per abbandonare gli studi alimentando il fenomeno della dispersione scolastica. La povertà educativa, infatti, non offre la possibilità al bambino di far emergere i suoi talenti e le sue risorse condannandolo alle disuguaglianze già vissute nel contesto familiare.

In tutto questo si riflette la storia di Pinocchio: il burattino rappresenta il "diverso" per eccellenza, nato nella povertà estrema, soggetto all'emarginazione della comunità e alla dispersione scolastica. I precetti morali che la fata Turchina, Geppetto e il Grillo Parlante si ostinano ad insegnargli, non sortiscono alcun effetto sul suo carattere ribelle che lo porta ad incorrere in pericoli estremi nei quali rischia spesso la morte. E' grazie a queste esperienze, però, che il burattino riesce a ritrovare sé stesso e a divenire umano: la metamorfosi rappresenta la possibilità di rinascere a partire dai propri errori, la conquista dell'umanità dopo aver sperimentato violenza e sofferenza. La favola di Collodi è stata utilizzata da vari autori e registi per dare voce alla diversità dando vita a nuove riletture contestualizzate alle marginalità di oggi: un esempio è dato da "Pinocchio nero", progetto che attraverso il teatro ha dato la possibilità a ragazzi africani e italiani, in condizioni di

svantaggio, di identificarsi nel burattino e di intraprendere lo stesso percorso di conquista della propria identità e umanità.

Pinocchio è protagonista, inoltre, della mostra “Pinocchio nel Paese dei Diritti” da cui è nato il testo omonimo pubblicato dall’Unicef per spiegare ai bambini, con parole semplici, la Convenzione Onu sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza: le vicissitudini del burattino rispecchiano i vari articoli della Convenzione e si prestano ad essere lette alla luce dei vari diritti in essa proclamati.

A partire da ciò, è possibile promuovere progetti inclusivi che mettono al centro le relazioni umane: è solo promuovendo la formazione di una comunità educante, nella quale gli individui hanno cura gli uni degli altri e partecipano attivamente ai problemi che la società pone, che i fenomeni di marginalità possono essere arginati. È attraverso l’educazione che è possibile leggere criticamente la realtà in cui si vive e adoperarsi per proporre soluzioni alternative: la Philosophy for Children è un esempio concreto di curriculum che migliora gli aspetti cognitivi, relazionali e umani di ogni persona.

La consapevolezza che Pinocchio è una figura amata dai bambini, nella quale si identificano e che dà loro la possibilità di conoscere i propri diritti, ha reso possibile la realizzazione del progetto “Pinocchio resta a casa e ci spiega i diritti”: il contesto, in cui è stato elaborato, è unico perché è nato di pari passo con la situazione di pandemia che si è diffusa a livello mondiale a partire da dicembre 2019 e che ha bloccato interi segmenti di vita delle persone, in particolare quello sociale ed economico. Il progetto era stato inizialmente proposto per favorire la conoscenza della Convenzione e la consapevolezza che i diritti favoriscono l’inclusione e le pari opportunità. Alla luce della situazione che si è venuta a creare, è divenuto in parte anche una ricerca che ha voluto rendere protagonisti i bambini invitandoli ad esprimere come stavano affrontando le difficoltà del periodo. L’infanzia, in tutto il mondo, si è trovata a dover adattarsi a condizioni difficili per gli stessi adulti: l’impossibilità di uscire, di frequentare la scuola, di vedere familiari e amici, la tensione e l’ansia nei confronti della diffusione della malattia, lo stress per la precarietà delle condizioni economiche in cui molte famiglie si sono trovate. Il progetto, realizzato in modalità virtuale, ha permesso ad ogni bambino di identificarsi in Pinocchio e di comprendere, grazie alla sua storia, l’importanza di diritti che spesso vengono dati per scontati nella quotidianità e gli aspetti positivi che possono nascere dall’isolamento. Gli elaborati realizzati evidenziano una lettura critica della Convenzione e del mondo in quanto i bambini hanno scritto diritti non presenti nel testo dell’Onu. Emerge, inoltre, una riscoperta delle relazioni familiari, del tempo libero, del gioco vissuto a contatto con la

natura: si tratta di diritti negati ai bambini negli ultimi decenni che vanno promossi per valorizzare una crescita serena.

La situazione di diffusione del Corona virus ha permesso, quindi, di far emergere lacune già presenti nel tessuto sociale e culturale ma spesso sottovalutate e poco considerate: il ritorno alla normalità implica il dovere di considerare queste problematiche come istanze fondamentali di cui farsi carico per garantire un avvenire migliore alle generazioni future. La promozione dei diritti e delle relazioni può generare un cambio di paradigma, una svolta per la creazione di una società che mette al centro le relazioni umane perché ha compreso che solo attraverso il superamento delle diseguaglianze si può raggiungere il vero benessere, inteso non solo in termini economici, ma soprattutto di inclusione e valorizzazione delle differenze.

Bibliografia

- BETTELHEIM B., *Un genitore quasi perfetto*, Universale Economica Feltrinelli Saggi, Milano, 2014.
- BOFFO V., *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*, Apogeo Editore, Lavis (Tn), 2012.
- COLLODI C., *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino. Testo tratto dall'Edizione Critica edita dalla Fondazione Nazionale Carlo Collodi in occasione del centenario di Pinocchio (1983) a cura di Ornella Castellani Polidori con il patrocinio dell'Accademia della Crusca*, Fondazione Nazionale Carlo Collodi, Pescia, 1983.
- CONTE M., *Ad altra cura. Condizioni e destinazioni dell'educare*, Pensa MultiMedia Editore, Lecce, 2006.
- FONDAZIONE INTERNAZIONALE LELIO BASSO, *Viva i nostri diritti. La Convenzione Internazionale per i diritti dell'infanzia vista dai bambini*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1997.
- LODI M., NOVARA D., *Alice nel Paese dei Diritti*, Edizioni Sanda, Milano, 2018.
- MORO A.C., *Il bambino è un cittadino. Conquista di libertà e itinerari formativi: la Convenzione dell'Onu e la sua attuazione*, Gruppo Ugo Mursia Editore, Milano, 1991.
- OREFICE G., RIZZUTO M., *Fattoria didattica. Come organizzarla, come promuoverla*, Agra Editrice, Roma, 2009.
- POCAR V., RONFANI P., *Il giudice e i diritti dei minori*, Laterza, Roma-Bari, 2004
- TOFFANO MARTINI E., *Per un'educazione etica e ai diritti umani*, Cleup, Padova, 2001.
- TOFFANO MARTINI E., *Ripensare la relazione educativa*, Pensa MultiMedia Editore, Lecce, 2007.

Sitografia

<https://sites.google.com/view/distanti-ma-uniti-dai-diritti/home-page>.

Ultima consultazione: 29/06/2020.