

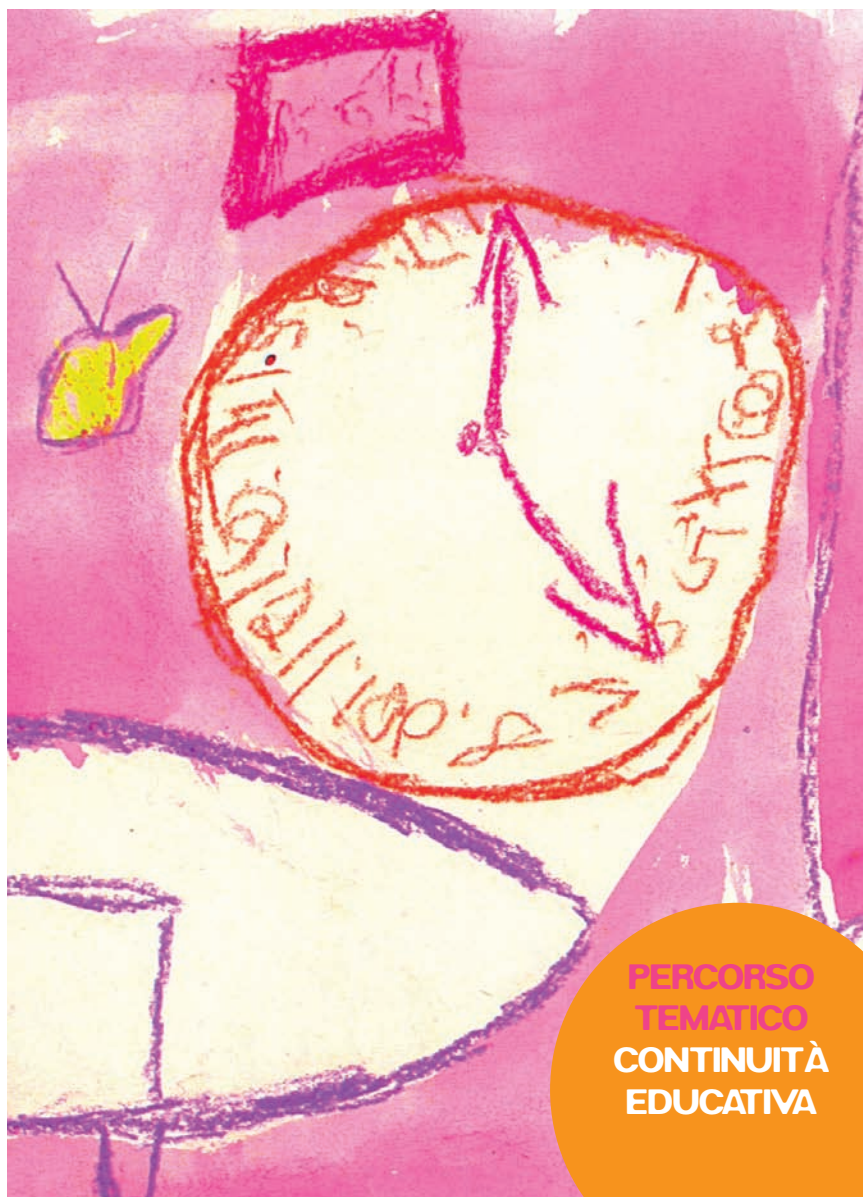
Rassegna bibliografica

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

Centro
di documentazione
per l'infanzia
e l'adolescenza
Regione Toscana

Istituto
degli Innocenti
Firenze

NUOVA SERIE
numero 4
2012



PERCORSO
TEMATICO
CONTINUITÀ
EDUCATIVA

4/2012

infanzia e adolescenza

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

*Centro
di documentazione
per l'infanzia
e l'adolescenza
Regione Toscana*

Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza

**Anno 12, numero 4
ottobre - dicembre 2012**

**Istituto degli Innocenti
Firenze**



Governo italiano

*Presidenza del Consiglio dei Ministri
Dipartimento per le Politiche della Famiglia*

*Ministero del Lavoro
e delle Politiche sociali*



centronazionale
DI DOCUMENTAZIONE E ANALISI
PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA



REGIONE
TOSCANA

Centro regionale
di documentazione per l'infanzia
e l'adolescenza

Direzione scientifica

Maria Burani Procaccini, Enzo Catarsi,
Giancarlo Galardi, Rosa Rosnati,
Antonella Schena

Reperimento e selezione della documentazione

Anna Maria Maccelli, Cristina Mencato,
Paola Senesi; per la parte internazionale
Roberta Ruggiero

Catalogazione a cura di

Irene Candeago, Rita Massaccesi

Hanno collaborato a questo numero

Carlotta Alloero, Enzo Catarsi,
Sabrina Breschi, Enrica Ciucci,
Fabrizio Colamartino, Valentina Ferrucci,
Enrica Freschi, Valeria Gherardini,
Elisa Gori, Maria Rita Mancaniello,
Luigi Mangieri, Maurizio Parente,
Gabriella Picerno, Paolina Pistacchi,
Riccardo Poli, Raffaella Pregliasco,
Marina Rago, Nima Sharmahd,
Clara Silva, Fulvio Tassi, Tania Terlizzi

Realizzazione editoriale

Anna Buia, Cristina Caccavale,
Paola Senesi

In copertina

Interno di Carl Sherrer,
5 anni (Pinacoteca internazionale
dell'età evolutiva Aldo Cibaldi del Comune
di Rezzato - www.pinac.it)

Istituto degli Innocenti
Piazza SS. Annunziata, 12 - 50122 Firenze
tel. 055/2037343 – fax 055/2037344
e-mail: biblioteca@istitutodeglinnocenti.it
sito Internet: www.minori.it

Direttore responsabile

Aldo Fortunati

Periodico trimestrale
registrato presso il Tribunale di Firenze
con n. 4963 del 15/05/2000

*Eventuali segnalazioni e pubblicazioni possono
essere inviate alla redazione*

Continuità educativa e servizi per l'infanzia

Enzo Catarsi

Professore ordinario di Didattica generale e direttore del Dipartimento di Scienze della formazione e psicologia dell'Università di Firenze

Le scelte controriformistiche degli ultimi governi hanno causato il regresso della scuola italiana e hanno dato un colpo mortale a conquiste che avevano caratterizzato in maniera innovativa in particolare la scuola di base. In questa prospettiva è andato offuscandosi anche il tema della continuità educativa, pure assai presente nel dibattito pedagogico italiano, in particolare per l'attenzione prestata alla costruzione prima della scuola unitaria e successivamente della scuola di base. Negli ultimi decenni, d'altra parte, ci si è sempre più resi conto che la mancanza della continuità è alla base di molte disfunzioni dell'istituzione scolastica, caratterizzata da una limitante discontinuità istituzionale e curricolare. La prima è evidentemente frutto delle differenti nascite dei diversi gradi di scuola (1859 scuola elementare, 1962 scuola media unica, 1968 scuola materna), mentre la seconda si riferisce ai programmi elaborati ed emanati in tempi comunque diversi. Oltre a questo occorre ricordare criticamente l'estrema frammentazione dei tempi scuola esistenti fra scuola dell'infanzia, elementare e media, ma anche all'interno di ogni singolo tipo di scuola.

Il problema della continuità, d'altra parte, non è nuovo nel dibattito peda-

gogico italiano: esso è già presente sulla scena dagli anni Sessanta quando se ne incomincia a parlare in occasione del dibattito che poi porterà all'istituzione della scuola media unica. È proprio in quegli anni che vengono avanzate le prime proposte innovative quali quelle di Roberto Mazzetti e di Bruno Ciari. Il primo parla di un nuovo biennio per i bambini dai 5 ai 7 anni, portando quindi all'attenzione del mondo pedagogico il problema dell'anticipo. Il secondo, invece, in maniera più generale, parla di una ristrutturazione complessiva della scuola di base che, superando l'attuale divisione tra scuola materna, elementare e media, realizzi una scuola unitaria e organica per i ragazzi fino al quattordicesimo anno di età (Catarsi 1992a, 1992b, 2001).

I. La questione dell'anticipo scolastico

Il dibattito sulla continuità viene fuorviato, all'inizio degli anni Settanta, dall'esplosione della questione dell'anticipo scolastico, su cui si incentra l'interesse degli studiosi anche a seguito della pubblicazione, per la cura dell'editore Armando, degli oramai famosi volumi di Je-

rome Bruner, Glenn Doman, Maya Pines ed Evelyn Sharp. Essi evidenziano infatti, a diversi livelli, come, in età precoce, lo sviluppo cognitivo sia non solo più celere ma anche più fertile e provocano diverse e contrastanti reazioni. Aldo Agazzi (1970), così, polemizza immediatamente con la ipotesi della lettura a 3 anni e afferma che «i precocismi generano gravi squilibri nello sviluppo» e meccanicizzano il bambino e la sua crescita, sottolineando inoltre che la personalità infantile non è solo intelligenza, ma anche affettività, emotività, creatività ecc. Egli, in questo, tende a dimostrare che l'anticipazionismo è dannoso in quanto nasconde il difetto scolasticistico di dare il prima possibile accesso al sapere libresco. In altre occasioni precisa anche, con chiarezza, di non accettare la prospettiva dell'inizio dell'obbligo a 5 anni nella scuola elementare ma di non rigettare pregiudizialmente l'ipotesi della scuola materna – par di capire obbligatoria – per i bambini di questa età (Agazzi, 1971).

Così come per altre questioni, assai importanti, di politica scolastica sembrano costituirsi due fronti contrapposti, formati – rispettivamente – da studiosi laici e cattolici; invece l'estrema complessità del problema e i diversi approcci con cui è affrontato determinano atteggiamenti più meditati, fondati su convinzioni di tipo scientifico e culturale e non, come talvolta è avvenuto, su preconcetti di tipo ideologico. Abbiamo così l'intervento di un autorevole studioso cattolico – Mauro Laeng – che si pronuncia a favore della tesi anticipazionistica, motivando tale suo assenso con la presenza, all'interno della società attuale, di una molteplicità

di stimoli che mettono il bambino in condizione di apprendere precocemente.

La questione dell'anticipo dell'obbligo esplose, comunque, nel corso degli anni Settanta, per il suo intrinseco legame con importanti problemi di politica scolastica, quali quelli relativi all'aumento degli anni di istruzione obbligatoria e al necessario coordinamento del sistema scolastico italiano a quello europeo, implicante l'adeguamento del termine degli studi al diciottesimo anno di età. Molte altre sono però le motivazioni che quelli che vengono definiti gli "anticipazionisti" adducono a sostegno della loro tesi. Franco Frabboni, che ne è forse il rappresentante più accreditato, ne individua tre ampie categorie, rispettivamente di ordine economico, socioculturale e pedagogico. Egli rileva, infatti, l'esigenza di capitalizzare l'odierna scolarizzazione di massa, che costituisce un investimento di rilevante importanza proprio perché può elevare sensibilmente il livello culturale del nostro Paese e preparare forza-lavoro più adatta a padroneggiare il salto tecnologico che anche la nostra struttura produttiva dovrebbe compiere. Lo studioso bolognese sostiene, inoltre, che l'anticipo avrebbe potuto dare un grosso contributo alla riduzione degli scarti socioculturali di partenza e – con l'ingresso nell'istituzione scolastica, da rilanciare e rivalutare, dei genitori e delle loro diverse "culture" – far divenire la scuola dell'infanzia una vera e propria agenzia di educazione permanente. Per l'aspetto pedagogico Frabboni rileva che l'anticipo concorre a evidenziare l'esigenza di valorizzare l'aspetto cognitivo della personalità infantile, senza puntare esclusivamente su quello espressivo, così

come era stato per la egemone tradizione idealistica italiana. Per questo motivo, in definitiva, nel richiamare gli esponenti più prestigiosi della più recente ricerca psicopedagogica (Bruner, Burt, Bloom, Erikson, Engelmann, Winnicott, Mead, Mialaret, Piaget, ecc.) conclude mettendo in luce l'estrema generatività e produttività della seconda infanzia che inoltre – almeno durante questo periodo storico – può godere anche di un indubbio e vistoso precocismo biofisiologico (Frabboni, 1978, 1979, 1980a, 1980b).

La divisione fra i sostenitori delle diverse tesi non si sviluppa però – come era lecito attendersi in quegli anni di profonde differenze ideologiche – tra laici e cattolici, anche se ovviamente – per profonde ragioni di ordine culturale – i componenti dei due schieramenti si riferiscono in grande maggioranza a questi due diversi orientamenti ideali. Un'eccezione autorevole è ancora costituita dalla voce di Mauro Laeng che – rispondendo ad alcune domande sulla rivista cattolica *Scuola materna* – tende a chiarire il fondamento della sua posizione anticipazionistica. Scrive infatti: «In linea generale, debbo dire che non sono favorevole a una dilatazione invadente dei compiti della scuola a detrimento della famiglia, dei coetanei, dei gruppi spontanei di gioco, del vicinato come tessuto sociale prossimo». E a riprova di ciò esprime anche qualche perplessità sul “tempo pieno”, quando con questo si voglia significare la completa scolarizzazione dell'esperienza infantile. A proposito del tema specifico chiarisce però subito «di non essere contrario all'anticipazione dell'obbligo» e di non assumere tale posizione semplicemente perché ritenga i

bambini di oggi più intelligenti di quelli di ieri; «essi sono piuttosto più svegli: ma ciò non ha a che fare direttamente con le capacità intellettuali, bensì con la quantità di stimolazioni ricevute». E riferendosi a queste, esplicita ancor più nettamente il suo convincimento:

Da quanto ho detto appare che sono favorevole a un anticipo che non consista nell'obbligo della frequenza all'attuale scuola materna e basta. Credo che si possa e si debba pretendere qualcosa di più: ho parlato di leggere e di contare. Tutto ciò può avere, come di fatto ha, la forma di un gioco: un gioco non men bello e interessante di altri, e non necessariamente più faticoso. Ciò non vuol dire che si debba anticipare l'intero apparato della scuola elementare attuale: come dire che si debba anticipare di peso la «prima classe» che conosciamo ai 5 anni. C'è senza dubbio tempo e spazio per lasciare che a questa età l'impostazione generale sia ancora quella della scuola materna: ma sostanziata di concrete abilità di cui i bambini son già capaci e che svolgono volentieri (Laeng, 1978).

Aldo Agazzi, al contrario, riproponendosi ancora come esponente principale degli attendisti, si schiera decisamente contro ogni sorta di anticipazione poiché tale prospettiva, a suo dire, sarebbe stata introdotta ad arte nel dibattito per tutt'altri fini che il soddisfacimento qualificato dei bisogni dei bambini. Egli si dice infatti convinto che se anche questi ultimi possono apparire oggi più sviluppati fisicamente, perché più nutriti e difesi dalle malattie, non sono per questo più “preparati” da un punto di vista intellettuale. Perciò si dichiara contrario all'anticipo di un anno della prima classe elementare e

denuncia i rischi connessi con l'obbligatorietà dell'ultimo anno della materna, che in scritti sia precedenti sia successivi afferma di voler mettere a disposizione di tutti i bambini (Agazzi, 1976).

Nello stesso fronte degli attendisti si schiera alla fine degli anni Sessanta anche Loris Malaguzzi, che pure è mosso a tale scelta da altre preoccupazioni. La prima di queste, che egli esplicita in maniera assai chiara, è riferita a quell'«atto di pirateria legislativa e di illegittimità pedagogica» costituito dal deprecabile fenomeno della «primina», a proposito della quale scrive causticamente:

La primina è innanzitutto una soluzione aberrante per i bambini, immotivabile da parte psicologica e pedagogica; è un segno (uno dei tanti) della rozza superficialità con cui l'adulto manovra il bambino; è un documento del mercimonio educativo e del privilegio classista che trova ancora non pochi mandanti ed esecutori negli alti e nei bassi del costume politico e culturale del nostro Paese (Malaguzzi, 1980, p. 2).

Egli sostiene, inoltre, che prima di addivenire a trasformazioni di tanta importanza dell'ordinamento scolastico occorre cautelarsi con nuove modalità di formazione e di reclutamento del personale e con l'organizzazione di ricerche e sperimentazioni che, scientificamente condotte, consentano poi di decidere a ragion veduta. Tali giuste riflessioni, d'altra parte, non paiono sufficienti a eliminare l'impressione che la posizione di Malaguzzi sia anche il frutto di non vedere pregiudicate molte esperienze positive realizzate durante gli anni Settanta in molte scuole dell'infanzia gestite dagli

enti locali. Queste ultime, comunque – seppur da valorizzare ulteriormente per l'apporto “storicamente” fornito alla qualificazione della stessa “immagine sociale” della scuola dell'infanzia –, non possono costituire un ostacolo sulla strada di una complessiva ristrutturazione della scuola di base, che è il problema fondamentale dei giorni nostri e che, pure, può costituire un momento importante per un più organico e definito riconoscimento istituzionale degli interventi formativi destinati alla prima e alla seconda infanzia.

2. Esperienze di continuità tra nido e scuola dell'infanzia

Nel corso degli anni Ottanta in alcuni Comuni si sono organizzati percorsi di aggiornamento sulla continuità educativa 0-6, orientati alla messa a punto di corrette modalità di passaggio per i bambini dal nido alla scuola dell'infanzia.

Esperienze in molti casi di aggiornamento che hanno portato sia alla condivisione tra i due servizi di un primo linguaggio comune, di una prospettiva e di modalità e forme pratiche da attuare per il passaggio dal nido alla scuola dell'infanzia, sia alla messa in evidenza di esigenze specifiche e di iniziative da realizzare. [...] È da queste esperienze e da questi presupposti che si generano nuove iniziative e si arriva a pensare di istituire nuove realtà educative (Zaninelli, 2010, p. 52).

È in questo contesto che si avvia la sperimentazione di alcune sezioni di nido in alcune realtà di scuole dell'infanzia. Tali iniziative assumono denominazioni

diverse. Per qualcuno si tratta di attivare le “sezioni di raccordo”, per altri le “sezioni ponte”. In alcune realtà diventeranno poi, ai giorni nostri, “sezioni primavera”. In molti casi si tratta di esperienze di alto livello, in quanto frutto di percorsi di aggiornamento condotti insieme dai protagonisti dei due servizi con il contributo e la collaborazione delle università. «Queste sezioni di raccordo o di ponte erano rivolte ai bambini dai 2 ai 3 anni (come delle sezioni di nido), gestite sia da educatori di nido che da insegnanti di scuola dell’infanzia, progettate e organizzate all’interno di strutture di scuole dell’infanzia» (Bondioli, 1990, p. 327). La compresenza nella sezione di educatori e di insegnanti era dosata in base ai progetti messi in campo e poteva tradursi in due insegnanti di scuola e un educatore di nido o viceversa o in soli educatori di nido. In alcuni casi era previsto il passaggio alla scuola dell’infanzia del gruppo dei bambini della sezione di raccordo accompagnati dall’insegnante stessa, in altri si limitava alla coabitazione sotto lo stesso tetto della sezione di nido e della scuola dell’infanzia.

Fra le esperienze più significative è da ricordare quella realizzata a Garlasco, in provincia di Pavia, che prende le mosse da due ricerche realizzate dall’università di quella città (Bondioli, 1990, 1991), da cui emerge che asilo nido e scuola materna godono di differenti immagini sociali, a netto vantaggio della seconda. Alla diversa immagine di due contesti si aggiunge:

la percezione del nido come ambiente poco trasparente, poco conosciuto e riconoscibile, di cui si sa poco e per sentito dire, da cui deriva-

no una serie di timori, ansie e preoccupazioni che tendono a confermare gli stereotipi relativi all’istituzionalizzazione precoce (il nido come luogo d’incontro, di abbandono e distacco dalla figura materna, di assistenza per bambini e famiglie bisognose) (Bondioli, 1990, p. 328).

Si ipotizza, quindi, che ci sia la possibilità di consolidare l’immagine dell’asilo nido attraverso il raccordo con la scuola materna, ritenuta dai genitori più identificabile e più prossima a una esperienza infantile di qualità.

Il progetto ha inizio nel settembre 1983 nel Comune di Garlasco, e vede coinvolti un asilo nido, una scuola materna comunale e una statale. Inizialmente viene concepito il raccordo tra le due istituzioni come passaggio e circolazione di informazioni, come formalizzazione e istituzionalizzazione di incontri tra un’educatrice di nido e di materna finalizzati allo scambio di esperienze e a momenti di programmazione comuni. Al contempo si prevede il passaggio dei bambini dal nido alla materna accompagnati dall’educatrice che li aveva seguiti al nido gli anni precedenti. L’ipotesi è che lo spostamento delle educatrici dal nido alla materna possa facilitare l’omogeneizzazione di concezioni e ideologie relative ai bambini.

L’esperienza di Garlasco, fra l’altro, viene illustrata in un importante volume che pare doveroso ricordare in questo percorso bibliografico. Si tratta di un libro curato da Vincenzo Cesareo e Cesare Scurati (1986) dal titolo *Infanzia e continuità educativa*. Esso contiene saggi importanti dei più autorevoli pedagogisti italiani quali Piero Bertolini, Clotilde Pontecorvo, Fabrizio Ravaglioli, Dario Varin, Luigi

Anolli, Susanna Mantovani, Cesare Scurati (1986). In questo libro e in un altro pubblicato cinque anni dopo, a cura di Milena Manini e Battista Quinto Borghi, si evidenzia originalmente il valore della discontinuità e la sua relazione stimolante e proattiva con la continuità (Ravaglioli, 1986; Varin, 1986; Manini, 1991; Pinto Minerva, 1991).

In questi stessi anni il tema della continuità educativa è affrontato anche sulla rivista *Infanzia*, autorevolmente promossa e diretta da Piero Bertolini e Franco Frabboni. Allo stesso modo – come ben si può vedere nei due riquadri dedicati allo spoglio – la problematica della continuità è trattata sistematicamente anche sulla rivista *Bambini*, che, anzi, ha continuato a occuparsene anche negli anni recenti.

Insieme a quella della realtà pavese è da ricordare l'esperienza del Centro Zerosei di Empoli, istituito alla fine degli anni Ottanta, con l'obiettivo di eliminare le difficoltà di rapporto tra asilo nido e scuola materna. L'esperienza coinvolge un asilo nido e una scuola materna gestite dall'amministrazione comunale, che si fondono in un'unica struttura e danno origine a una nuova e originale istituzione, la cui vita continua ancora oggi con risultati assai significativi. Grande attenzione viene prestata all'organizzazione spaziale fissa e flessibile, che accoglie e soddisfa il bisogno di intimità e sicurezza che i bambini esprimono nei primi anni di vita. In ogni sezione sono garantiti elementi di continuità come l'angolo del gioco simbolico, il nascondiglio, l'uso delle pareti delle varie zone e angoli, la zona dei tavoli. Lo spazio d'ingresso è connotato da arredi particolari, con piccoli spazi personali

dei bambini con foto, nome e simbolo. Grande rilievo è dato alle pareti, utilizzate sia come spazio di comunicazione delle famiglie sia come spazio di memoria e documentazione delle esperienze a vantaggio dei bambini e dei loro genitori. Questi ultimi, superato l'impatto iniziale, hanno apprezzato molto i vantaggi della frequentazione lunga di un'unica istituzione educativa per l'età prescolare, mostrando di gradire in modo particolare il mantenimento della relazione con gli adulti e gli amici più cari per il figlio e il rapporto con le educatrici e le altre famiglie.

Il carattere originale del Centro Zerosei è ancora oggi l'opportunità di interazioni tra bambini di pari e diverse età nell'arco della prima/seconda infanzia, con la costruzione di rapporti di familiarità e relazioni di amicizia. Ciò è stato possibile grazie alle modalità organizzative dei gruppi e all'articolazione della giornata educativa. Al Centro i bambini hanno diverse opportunità di esperienza con tutti i compagni che frequentano la stessa struttura, dai più piccoli ai più grandi, a quelli della stessa età. I bambini hanno l'opportunità inoltre di intrattenere scambi e rapporti con più adulti, costruendo con essi più di una relazione significativa. L'esperienza del Centro Zerosei di Empoli è stata analizzata e discussa nel corso di due importanti convegni, che hanno poi consentito di pubblicare due volumi contenenti scritti assai significativi, ancora oggi utili e di grande attualità (Catarsi, a cura di, 1991; Cardini, a cura di, 1995).

In Toscana sono state inoltre realizzate altre esperienze interessanti, quali il progetto *Primianni* del Comune di Prato (Scatizzi, 1995) e il *Progetto sperimentale di*

continuità educativa 2-6 anni del Comune di Scandicci (Masini, 1995). Il primo è caratterizzato dalla presenza del gruppo Ninfan, gruppo misto di bambini di età tra 26 e 42 mesi. Tale gruppo viene accolto nella struttura scolastica all'interno della quale è stata allestita un'aula nuova. Le educatrici che hanno accolto i bambini al nido saranno le accompagnatrici del Ninfan nel quale operano quattro educatrici, di cui due del nido e due della scuola dell'infanzia, che lavorano per un anno insieme.

Il *Progetto sperimentale di continuità educativa 2-6 anni* del Comune di Scandicci prende inizio a settembre 1993 in due scuole dell'infanzia. Tale progetto nasce per una duplice ragione di ordine politico e pedagogico. La ragione politica riguarda l'esigenza di allargare la disponibilità di posti nei servizi educativi comunali per i bambini al di sotto dei 3 anni. La ragione pedagogica è data dalla valenza educativa che può assumere la sperimentazione di strutture dove vengono accolti bambini da 1 anno ai 6 anni, poi realizzate anche in altri Comuni toscani quali Livorno e Cecina.

3. Gli Orientamenti per la scuola dell'infanzia

La profonda rilevanza culturale del tema della continuità è, d'altra parte, storicamente sfuggita al complesso del mondo politico e pedagogico italiano, che ne comincia a cogliere le enormi potenzialità innovative solo nella seconda metà degli anni Settanta. Il tema va comunque inserito nel quadro dell'evoluzione scolastica

di questo ultimo quarantennio, che ha mutato il carattere della scuola elementare e che – almeno inizialmente – ha conferito alcuni aspetti comuni alla scuola dell'obbligo.

Emblematiche al proposito appaiono le disposizioni della legge 517/1977 che introducono appunto, sia nella scuola elementare sia in quella media, la prospettiva della programmazione didattica e della collegialità docente, nonché nuove norme di valutazione e di integrazione dei bambini con handicap, allargate poi alla scuola materna con la circolare dell'agosto 1982 (Catarsi, 1988). Ma le norme che hanno fatto fare un più consistente passo in avanti alla prospettiva della continuità sono stati indubbiamente gli Orientamenti per la scuola dell'infanzia del 1991 e la riforma della scuola elementare del 1990, che insieme hanno contribuito a dare una sorta di accelerazione all'attenzione per il tema della continuità, prima assai condizionato dalle discussioni anche aspre sulla questione dell'anticipo scolastico.

Il documento del 1991 presenta l'indubbio pregio di riproporre il tema della continuità in tutto il suo significato, dando al contempo anche delle rilevanti indicazioni operative. Franco Frabboni (1991a, p. 65) scrive giustamente al proposito che un merito degli Orientamenti

è quello di avere posto a “baricentro” dell'innovazione pedagogica e didattica della scuola dell'infanzia il problema della continuità: ineludibile se la si eleva e consacra a primo grado del triangolo della scuola di base (di cui fanno parte anche la scuola elementare e la scuola media). Una scuola dell'infanzia – dunque – legittimata a proporsi quale grado scolastico

di decollo della continuità, quale scuola-prima per l'intera utenza infantile 3-6 anni (Frabboni 1991a, p. 65).

Il testo ufficiale dedica in effetti alla problematica della continuità educativa un apposito paragrafo, fondato sul presupposto che «l'identità culturale del bambino, che la scuola dell'infanzia è chiamata ad assumere come dato fondamentale di riferimento della sua progettualità, si sostanzia di un complesso intreccio di influenze». Significativo di una nuova sensibilità nei confronti del bambino "storico" e quindi della consapevolezza relativa alla specificità di ogni singola personalità infantile è anche il richiamo successivo, laddove si rileva che

le modalità dello sviluppo personale presentano dinamiche evolutive che possono non corrispondere ai passaggi formali fra le diverse istituzioni educative. Ciò esige, da parte della scuola, la capacità di porsi in continuità e in complementarità con le esperienze che il bambino compie nei suoi vari ambiti di vita, mediandole culturalmente e collocandole in una prospettiva di sviluppo educativo (Ivi).

Proprio per questo viene rilevata l'esigenza di "rapporti interattivi" con tutte le altre istituzioni contigue, in maniera tale che la scuola dell'infanzia si caratterizzi chiaramente come «contesto educativo e di apprendimento saldamente raccordato con tutte le esperienze e conoscenze precedenti, collaterali e successive del bambino». Le indicazioni di principio, pertanto, appaiono pertinenti e di grande rilevanza. Quelli che inducono qualche perplessità sono invece alcuni incisi posti nella

parte immediatamente successiva, in cui si danno indicazioni operative e si assolutizza il ruolo della scuola dell'infanzia rispetto all'extrascuola. Non è quindi in discussione la bontà di un'affermazione come quella con cui si rileva la necessità di «prestare attenzione alla coerenza degli stili educativi». Ma è certo che si presenta con maggiori margini di ambiguità l'indicazione seguente, in cui si afferma la necessità di

dar luogo, in base a precisi criteri operativi e in direzione sia orizzontale che verticale, a accordi che consentano alla scuola di fruire, *secondo un proprio progetto pedagogico*, delle risorse umane, culturali e didattiche, presenti nella famiglia e nel territorio, e di quelle *messe a disposizione* dagli enti locali, dalle associazioni e dalla comunità (Ivi).

Le sottolineature in corsivo che abbiamo fatto – e che non sono nel testo – lasciano, in effetti, intravedere una concezione molto "scuolacentrica" del rapporto con le altre agenzie educative del territorio, di cui sarebbe stato invece corretto ricordare la complementarità nella organizzazione delle esperienze educative. In questo modo non si sarebbe certo sminuito il ruolo della scuola dell'infanzia e si sarebbe al contempo esaltata la prospettiva – di evidente caratterizzazione "ecologica" – del sistema formativo integrato, costituito, appunto, da quelle agenzie che compongono ciò che Franco Frabboni ha immaginificamente definito il quadrilatero pedagogico: scuola, famiglia, enti locali ed extrascuola (Frabboni, 1992).

Il testo degli Orientamenti del 1991 – che ha influenzato molto anche la stesura

ra delle recenti *Indicazioni* – è molto più chiaro a livello di indicazioni metodologiche, aggiungendo infatti, subito dopo, che «appare pedagogicamente utile concordare modalità di organizzazione e di svolgimento delle attività didattiche e praticare scambi di informazioni e di esperienze fra i livelli immediatamente contigui di scuola, nel rispetto delle reciproche specificità». E di seguito in maniera anche più precisa: «Risultati concreti di raccordo possono venire perseguiti mediante le programmazioni educative e didattiche, il confronto e la verifica istituzionalmente preordinati fra i vari operatori professionali e fra questi e i genitori, l'organizzazione dei servizi e il rapporto organico fra le scuole e le istituzioni del territorio». Condivisibili, inoltre, appaiono le indicazioni relative ai diversi aspetti da tenere particolarmente presenti per favorire una reale continuità in direzione sia orizzontale che verticale. Fra le condizioni per realizzarla, infatti, «si evidenziano l'attenzione da riservare, in stretta collaborazione con le famiglie, all'accoglienza dei bambini, all'osservazione sistematica del comportamento, alla equilibrata formazione delle sezioni, alla flessibilità dei tempi, alla predisposizione degli spazi e alla scansione delle attività». In questo modo, in effetti, si prefigura una scuola dell'infanzia ancora più attenta ai bisogni dei bambini e delle loro famiglie, proprio perché attenta alla *flessibilità dei tempi* e in grado, pertanto, di costruirsi in maniera congruente alla realtà in cui opera. Allo stesso modo appare opportuno ribadire il richiamo – che svilupperemo in appositi paragrafi – al primo accoglimento e all'osservazione dei bambini, che consentirà

una loro migliore conoscenza individuale e un confronto con le famiglie nel corso dei colloqui individuali da organizzarsi prima dell'inizio e durante l'esperienza del bambino nella scuola.

Meno accettabile appare invece la parte successiva dedicata ai rapporti con l'asilo nido, che appare sottovalutato e concepito come marginale, con un evidente peggioramento di quanto, al contrario, era sostenuto nel *Rapporto* di medio termine. In quest'ultimo, infatti, si scriveva al riguardo: «Il bambino che si iscrive alla scuola materna è già in possesso di un proprio patrimonio di valori, conoscenze e abilità. È importante, di conseguenza, che la scuola faciliti ogni occasione di incontro e di dialogo con i genitori e gli operatori dell'asilo nido, qualora il bambino abbia avuto modo di frequentarlo, al fine di conoscere le sue precedenti esperienze e di facilitarne la crescita senza sovrapposizioni o svalutazioni».

Già allora ci si poteva lamentare della scarsa attenzione dedicata alla continuità nido-scuola materna; ma nel testo definitivo la situazione appare ancora peggiorata. Al di là, infatti, del pur rilevante cambiamento di denominazione da *operatori* a *educatori* dell'asilo nido – che potrebbe lasciar intendere una più puntuale considerazione per questa importante istituzione educativa –, quello che crea inquietudine è il condizionale del verbo con cui si richiamano i “momenti di interazione”, tanto che si scrive *possono essere* in luogo di un ben più incisivo *saranno*, che a nostro modo di vedere avrebbe dato maggiori garanzie di un reale superamento di quegli equivoci e di quei reciproci sospetti che oggi caratterizzano troppo spesso i rap-

porti tra nido e scuola materna (Catarsi, a cura di, 1991; Manini, Borghi, a cura di, 1991).

4. La riforma della scuola elementare

Tali “suggerimenti” appaiono tanto più congrui e vincolanti anche alla luce delle esperienze sperimentali realizzate in quegli anni, di cui Bagno a Ripoli è il contesto privilegiato (Pontecorvo, 1989; Pontecorvo, Tassinari, Camaioni, 1990), e di quanto affermato dalla legge 148/1990 che riforma la scuola elementare. Fra le finalità che questa si pone, infatti, appare fondamentale e di particolare rilevanza quella della valorizzazione della continuità educativa della scuola di base che pure, nello specifico, appare condizionata dal quadro normativo esistente e affrontata in maniera limitativa (per alcune “perplexità” si veda Mantovani, 1991). Non si ipotizza in alcun modo, in effetti, una ristrutturazione complessiva della scuola di base, ma si prevedono «forme di raccordo pedagogico, curricolare e organizzativo con la scuola materna e con la scuola media».

Nella legge vengono date anche importanti indicazioni relative agli «incontri periodici tra direttori didattici e presidi e tra docenti delle classi iniziali e terminali dei gradi di scuola interessati»; tali occasioni di confronto, infatti, almeno così sembrava dovesse essere, non dovevano essere più solo il frutto della buona volontà di singoli insegnanti, ma al contrario essere previsti nell'orario di tutti i docenti. Molto puntuali, fra l'altro, sono

le indicazioni di lavoro che vengono date al proposito e che – se la legge non fosse stata troppe volte disattesa, come spesso accade nel nostro Paese – avrebbero potuto contribuire a rendere più omogenea, senza azzerare le diversità, la cultura psicopedagogica e didattica degli insegnanti, visto che, appunto, si sostiene che fra «le forme e le modalità del raccordo» particolare attenzione dovrà essere prestata alla comunicazione di dati e informazioni sul singolo alunno, anche in collaborazione con la famiglia, oltre al coordinamento dei curricoli degli anni iniziali e alla formazione delle classi, che dovranno essere realizzati sulla base di un corretto sistema di valutazione degli alunni.

Nell'ambito del difficoltoso processo di rinnovamento della scuola italiana, quindi, la centralità della questione della continuità risalta in tutta evidenza e la sua risoluzione viene giustamente ritenuta elemento imprescindibile per la qualificazione del sistema formativo di base del nostro Paese (Catarsi, 1988; Genovesi, 1993). Appare anche evidente allora, a questo riguardo, il carattere tutto politico del problema e la necessità che esso sia affrontato nelle previste sedi istituzionali, a cominciare da quelle in cui si affrontano le problematiche connesse alla revisione del titolo V della Costituzione. Questo assunto, d'altra parte, non può costituire un alibi per il corpo docente, che non può aspettare la definitiva risoluzione legislativa della questione e che deve al contrario sentirsi concretamente e quotidianamente impegnato nella progressiva realizzazione del processo di continuità. Oggi, tuttavia, in particolare in quella che noi ci ostiniamo a definire scuola di base,

i docenti appaiono delusi e poco motivati. Atteggiamento diverso è invece diffuso nei servizi per l'infanzia, in special modo nei nidi, dove l'impegno per la costruzione della continuità 0-6 è spesso assai presente e trova il riscontro delle insegnanti delle scuole comunali dell'infanzia e talvolta anche di alcune insegnanti statali, che si impegnano in questo processo oltre i tempi previsti dagli accordi contrattuali. Anche per queste ragioni, quindi, il presente percorso bibliografico focalizza la propria attenzione sulla continuità tra il nido e la scuola dell'infanzia, inquadrandola, peraltro, in una prospettiva complessiva più generale, che deve portarci a riflettere sull'opportunità di organizzare l'intero sistema formativo italiano nella prospettiva della continuità educativa.

Siamo infatti convinti che anche il nodo della relazione tra il nido e la scuola dell'infanzia potrà trovare soluzione solo quando verrà affrontato anche tenendo di conto del rapporto tra scuola dell'infanzia e scuola primaria.

In ogni caso pare anche corretto evidenziare che il rinnovato interesse per la continuità 0-6 è anche il frutto dell'introduzione dell'antico scolastico da parte del ministro Letizia Moratti e dell'implementazione dell'esperienza delle "sezioni primavera", che, seppur avvenuta in maniera frettolosa e senza il necessario accompagnamento "scientifico", ha avuto – se non altro – il merito di riproporre la questione della continuità educativa. A tale riguardo occorre, purtroppo, segnalare che la stessa relazione tra il nido e la scuola dell'infanzia è ancora da costruire compiutamente, come dimostra l'esperienza di questi anni.

5. Le cause della discontinuità

Il peso della storia, anche in questo caso, continua a essere determinante, come è possibile riscontrare guardando, anche solo fuggevolmente, alle diverse storie del nido e della scuola dell'infanzia. La seconda, infatti, pur nascendo per rispondere, in primo luogo, a precise esigenze sociali – causate in particolare dall'ingresso della donna nel mondo del lavoro – tenta di porsi fin dall'Ottocento, almeno in linea di principio, delle precise finalità educative. Al proposito vengono elaborati anche dei veri e propri "modelli" (aportiano, froebeliano, agazziano e montessoriano), che costituiscono pietre miliari nella storia della pedagogia dell'infanzia, e la stessa legge istitutiva della scuola materna statale – legge 444/1968 – riconosce a tale "prima scuola" una specifica autonomia educativa, anche se poi di molto stemperata dall'implicita sudditanza che le viene assegnata nei confronti della scuola elementare (Catarsi, Genovesi, 1985; Catarsi, 1994).

L'asilo nido, al contrario, è sempre stato considerato un istituto di carattere assistenziale, a partire dalle sue prime apparizioni, frutto del filantropismo borghese ottocentesco. Tale impronta, d'altra parte, è ancor più suggellata dall'intervento del regime fascista che nel 1925 istituisce l'Opera nazionale maternità infanzia con il solo scopo della difesa e del potenziamento della famiglia e della natalità, perseguita in particolare attraverso la retorica esaltazione di una sorta di "mistica della maternità". In questo contesto gli asili che vengono istituiti si pongono esclusive finalità assistenziali e sanitarie, senza pre-

occuparsi in alcun modo di quelle educative, peraltro sottaciute anche nella legge istitutiva degli asili nidi così come noi oggi li concepiamo. La legge 1044/1971, infatti, – pur presentando indubbie aperture come, in primo luogo, il riconoscimento del valore sociale della maternità – non si pone in alcun modo il problema delle finalità educative del nido, riconosciuto in particolare quale “servizio sociale di interesse pubblico” (Catarsi, 1982).

Le “radici storiche” delle istituzioni per la prima e seconda infanzia sono quindi alla base delle diversità fra le due istituzioni che, anche per questo, almeno fino a una quindicina di anni or sono, godono di differenti “immagini sociali”. L'asilo nido, in effetti, nel momento della sua istituzione, è poco conosciuto dai genitori, che spesso vi mandano i figli spinti da bisogni non altrimenti risolvibili e nella totale ignoranza delle sue finalità educative, apprezzate poi solo in seguito, in particolare quando il piccolo comincia a crescere e diviene sempre più evidente il suo bisogno di stare con gli altri bambini. Nella fase iniziale inoltre i genitori, non riconoscendo al nido una specifica funzione educativa – da vera e propria “prima scuola” –, vedono talvolta ingigantito il loro senso di colpa oppure, in alcuni casi, temono degli “espropri affettivi” da parte delle educatrici. L'atteggiamento dei genitori appare invece meno conflittuale nei confronti della scuola dell'infanzia, di cui si ha maggiore conoscenza o perché si è frequentata o perché frequentata da figli di amici e parenti e di cui si ha generalmente una maggiore considerazione.

Nel corso degli anni Settanta e Ottanta dello scorso secolo gli stessi educatori

dei due servizi – pur avendo frequentato la medesima scuola, poiché la maggior parte ha il titolo di istituto o di scuola magistrale – hanno una concezione e una percezione diversa del loro ruolo professionale. Le educatrici della scuola dell'infanzia sono ormai quasi generalmente consapevoli del loro compito educativo e derivano una maggiore “tranquillità” dalla conoscenza – vera o presunta che sia – degli obiettivi da perseguire e delle attività da organizzare per raggiungerli. Le educatrici del nido hanno invece, al riguardo, minori certezze, e vivono situazioni di disagio psicologico che spesso sono il frutto della mancanza di orientamenti programmatici generali. Perciò – come scrive giustamente Anna Bondioli (1986, p. 242), – «incerte tra il riprodurre nel nido le caratteristiche del modello materno di allevamento e il trasformare il nido in una piccola scuola, nella primissima scuola, le educatrici del nido vivono, molto più delle loro colleghe della materna, una crisi di identità professionale anche e soprattutto sul versante educativo». È evidente, pertanto, come tale stato di cose pesi sul rapporto tra le due istituzioni che, anche per questo, in non pochi casi, finisce per alimentarsi di incomprensioni e per caratterizzarsi di una conflittualità più o meno esplicita.

Certamente oggi la realtà non è più quella che abbiamo disegnato, anche se le differenti “radici storiche” continuano a pesare. La diffusione del nido, ancorché misurata, si alimenta, infatti, di nuove consapevolezze riguardo la sua finalità educativa. La scelta di questa istituzione da parte dei genitori viene sempre più fatta, in effetti, non solo per rispondere

a specifici bisogni di cura, ma anche sulla base di un'intenzionale opzione educativa. Gli studi sulla socializzazione infantile dell'ultimo ventennio, in effetti, rilevano come il bambino abbia un bisogno essenziale di stare con gli altri bambini, per crescere nel confronto con gli altri e per costruire il proprio sapere "nelle" relazioni.

Il nido, anche in questo modo, si vede riconosciuto una specifica legittimità, alimentata poi dalla definizione di un progetto educativo originale e realizzato nella prospettiva sistemica. Gli stessi genitori vengono pertanto riconosciuti come attori importanti del processo educativo realizzato nel nido e vengono attivate strategie relazionali che mostreranno nel tempo tutta la loro validità. In particolare si acquisisce consapevolezza dell'importanza della presenza dei genitori nel nido fin dai primi giorni di frequenza del bambino, così come, con il passare del tempo, si fa strada l'idea che il nido può essere un contesto utile per il bambino ma anche per la crescita delle famiglie (Bove, 2003).

La scuola dell'infanzia, da questo punto di vista, è andata avanti con maggiore lentezza, fino ad assistere – addirittura – a talune forme di regresso in questi ultimi anni, quando alcune pretese conquiste sindacali hanno rischiato di snaturarne l'identità e di far scivolare le sue insegnanti in una lenta e pericolosa deriva isolazionistica. L'istituzione degli istituti comprensivi, infatti, pur giusta da un punto di vista di principio – proprio per la realizzazione della continuità educativa –, ha finito in troppi casi per ridurre i plessi di scuola dell'infanzia al rango di "mona-

di" – isolate e autoreferenziali – in grado di funzionare solo in virtù dell'impegno volontario delle singole insegnanti.

Anche per questo, quindi, occorre avere chiara consapevolezza che il problema della continuità educativa – a partire dallo 0-6 – è in primo luogo politico e che, inoltre, le modalità della sua realizzazione dipendono in primo luogo dalla nostra idea di bambino. Almeno fra coloro che operano nel contesto dei servizi per l'infanzia credo che nessuno metta ormai in discussione l'immagine di un bambino soggetto attivo e competente, frutto della interazione tra il suo patrimonio biologico individuale e le esperienze che egli vive fin dalla nascita nel suo ambiente sociale e culturale.

6. Il bambino "ecologico" oltre gli stadi

È evidente che questa idea si ispira a prospettive culturali innovative, di orientamento costruzionistico, che arricchiscono e rinnovano gli apporti che tradizionalmente hanno orientato la pedagogia dell'infanzia del nostro Paese. In questo modo, fra l'altro, è legittimata la volontà di sottolineare la specificità di ogni singolo bambino, con i suoi diversi tempi di apprendimento e ritmi di sviluppo, con la variabilità dei percorsi e degli stili cognitivi. In questo quadro è certo da sottolineare la dinamicità dello sviluppo e il suo carattere integrato, visto che lo sviluppo cognitivo e quello socio-affettivo procedono in modo sinergico, secondo una prospettiva che è chiaramente di integrazione e complementarità.

Le nuove acquisizioni sullo sviluppo infantile e sulla costruzione dell'identità del bambino, che ci provengono dalle ricerche più recenti, appaiono, fra l'altro, congeniali alla prospettiva della continuità educativa, in quanto chiariscono che il riferire l'organizzazione del sistema formativo ai presunti livelli dello sviluppo costituisce una scelta culturale e politica assai datata e da superare. Essa, infatti, era il frutto dell'idea degli "stadi di sviluppo" che ha caratterizzato per molto tempo la psicologia dell'età evolutiva e che più specificamente ha contraddistinto i tentativi di "applicazione" della teoria piagetiana all'educazione, tanto che si è preteso di conoscere lo stadio a cui il bambino era arrivato per adattarvi l'insegnamento, in maniera da evitare accelerazioni e insegnare i concetti nel loro ordine "naturale".

Un po' tutti gli studiosi, ormai, concordano nel criticare il principio di fondo di queste posizioni, anche perché la prospettiva stadiale non può essere perseguita a causa delle profonde diversità individuali che esistono fra i singoli bambini e che sono il frutto delle loro differenti storie individuali vissute e costruite all'interno di un ambiente ben definito. «La nostra posizione – ha scritto emblematicamente Clotilde Pontecorvo (1989, p. 13) – è che non è possibile separare lo "sviluppo" dall'interazione educativa nemmeno per la prima infanzia: in primo luogo perché non potrebbe darsi uno sviluppo per un essere umano al di fuori di un contesto sociale e affettivo, senza un'interazione privilegiata con pochi adulti e con i pari, senza un ambiente culturale che, oltre a consentirgli la sussistenza, gli dia affetto, sicurezza, ascolto, modelli di identifica-

zione, contenimento emotivo. In secondo luogo perché non possiamo nemmeno "leggere" questo sviluppo senza riferirci a un modello socio-culturale, a una variabile esperienza sociale e culturale attraverso cui l'esperienza peculiare del bambino, nei suoi diversi contesti di vita e di educazione, acquista significato e direzionalità».

In questa prospettiva assume un ruolo rinnovato anche la figura dell'adulto, la cui funzione di stimolo appare fondamentale nel processo di sviluppo del bambino, per il quale, a differenza che nel passato, risalta anche il ruolo imprescindibile delle relazioni con i pari. I risultati delle ricerche più recenti hanno infatti mostrato che i bambini piccoli sono in grado assai precocemente di instaurare relazioni con coetanei o anche con bambini più piccoli. Coloro che, a diverso titolo, abbiano avuto modo di osservare bambini piccoli si saranno resi conto che essi, fin dai primi mesi di vita, sono molto attratti dagli altri bambini e sviluppano con loro interazioni di diversa natura. Le potenzialità interattive dei bambini piccoli riguardano, ovviamente, anche gli adulti che assolvono anche il ruolo di "sostegno" per autonomi apprendimenti infantili (Camaioni, 1990). Gli scambi fra bambini, peraltro, paiono essere particolarmente importanti dopo i 2 anni, quando sembrano dare risultati particolarmente significativi e complementari a quelli frutto del rapporto con l'adulto. Questo pare essere favorito dalla presenza di differenze "prossimali" nelle competenze dei partner e dallo svilupparsi di atteggiamenti pedagogici dei bambini più grandi. Anche per queste ragioni, perciò, pare utile portare a termine questo

percorso bibliografico proponendo alcune riflessioni progettuali, utili per trasformare e innovare la realtà esistente.

7. Continuità e discontinuità “pianificata”

Atteso, quindi, che la relazione tra i bambini – e tra bambini di età diversa – è essenziale per favorire il loro sviluppo, occorre lavorare alla costruzione di una continuità reale tra nido e scuola dell’infanzia evitando incomprensioni e ambiguità di diverso tipo. In primo luogo si tratta di evitare l’eventuale sottovalutazione delle esperienze più significative per i più piccoli, quali le routine e il gioco simbolico, per privilegiare stimoli e proposte tese a una formalizzazione precoce delle conoscenze. Il rischio, in altri termini, è quello di impostare il nido privilegiando il terzo anno del bambino, quando cominciano a manifestarsi le competenze simboliche e linguistiche ed è pertanto più semplice – almeno da un punto di vista operativo – organizzare esperienze di continuità con la scuola dell’infanzia.

Allo stesso modo pericoloso sarebbe un atteggiamento identico da parte degli insegnanti della scuola dell’infanzia, che potrebbe far concretamente correre il rischio di un’eccessiva “nidizzazione”. Gli educatori della scuola dell’infanzia, infatti, debbono porsi il problema del rapporto con i colleghi della scuola elementare e debbono coinvolgere i bambini in esperienze sempre più formalizzate e in grado di avvicinarli ai codici simbolici della nostra cultura. In altri termini si tratta di avere chiaro che l’acquisizione della

prospettiva della continuità non deve portare all’omogeneizzazione del nido e della scuola dell’infanzia, che debbono mantenere, al contrario, la specificità dei loro diversi progetti educativi (Mantovani, 1986). Lavorare per la continuità, in altri termini, non può significare il misconoscimento della discontinuità e della sua funzione di stimolo. Parlare di continuità implica infatti la consapevolezza di doverla coniugare con la dimensione della discontinuità: «continuità – ha scritto giustamente Milena Manini (1991a, p. 35) – non significa né anticipare al nido le modalità di vita, di relazione, di apprendimento della scuola materna, né perpetuare nella materna l’identità del nido, i suoi stili educativi, la sua organizzazione, bensì vuol dire, all’interno di una concezione unitaria delle istituzioni da 0 a 6 anni, individuare i momenti di analogia e di differenziazione che permettano di comprendere la natura e la storia di tutti gli eventi educativi e di attribuire loro significati comuni e contemporaneamente diversi che segnano la specificità delle due istituzioni» (cfr. anche Manini, 1991b).

A questo proposito si tratta anche di avere chiaro che lo “snodo” del rapporto tra asilo nido e scuola dell’infanzia è in primo luogo organizzativo piuttosto che didattico e che occorre riflettere sulle “regole” che vengono mantenute oppure cambiate nel momento del passaggio. Il cambiamento, infatti, non è di per se stesso negativo; anzi, la novità ha intrinseche moltissime potenzialità che valgono in particolare per i bambini. «Il cambiare è una dinamica importante dello sviluppo – è stato scritto giustamente (Carugati, 1991a, p. 13) – perché crea una discre-

panza tra lo schema come è adesso e la realtà: una realtà che fosse completamente routinaria e asfissiante è paralizzante, è deprimente sia nel senso cognitivo che emozionale. Abbiamo bisogno del nuovo, dell'inatteso, ma il rapporto tra nuovo e inatteso è un rapporto che deve essere governato, non deve essere casuale, arbitrario, imprevedibile o comunque ingiustificabile».

8. Dall'asilo nido alla scuola dell'infanzia

I momenti e le situazioni di discontinuità debbono pertanto essere pianificati e a ciò si può giungere solo con un rapporto organico tra il nido e la scuola dell'infanzia, fra cui deve svilupparsi preliminarmente una conoscenza reciproca, la più approfondita possibile, in modo che siano eliminati equivoci e incomprensioni determinati certo dal retaggio storico ma anche da comportamenti e atteggiamenti che sono ormai costume educativo quotidiano degli educatori del nido e della materna.

Il nido, in effetti, ha puntato in questi anni sulla valorizzazione del rapporto individualizzato con il bambino, sottolineando in particolare l'importanza di momenti particolari – considerati giustamente occasioni privilegiate di relazioni – quali quelli dell'inserimento e delle “routine”. La scuola dell'infanzia, al contrario, forte – a torto o a ragione – di un suo “modello” consolidato, ha talvolta sottovalutato in questi anni il momento della relazione individualizzata, sulla scorta della convinzione della diversa e più

“matura” età dei bambini e ancor più per le nuove aspettative che le si sono aperte nell'ambito del dibattito sull'anticipo dell'obbligo scolastico a 5 anni. Questo ha infatti portato a una maggiore “intellettualizzazione” delle attività che essa propone rispetto a quelle che comunque vengono svolte nel nido, dove invece trovano maggiore spazio esperienze legate alla comunicazione verbale e non verbale e alle prime esplorazioni sensoriali.

Opportuna, quindi, sarà un'interazione sistematica fra il personale delle due istituzioni, al fine di individuare gli aspetti più positivi delle diverse esperienze maturate. In questo ambito particolare attenzione dovrà essere prestata al passaggio dal nido alla scuola dell'infanzia, che può costituire anche un'occasione di disorientamento per il bambino. Il passaggio dal nido alla scuola dell'infanzia costituisce in effetti un momento particolare per i bambini che si trovano di fronte a un “rovesciamento di prospettive”. In precedenza erano abituati a essere considerati i più grandi, mentre adesso vengono considerati i più piccoli e i più bisognosi di protezione. Questo fatto così, oltre al cambiamento degli ambienti e delle abitudini, può talvolta produrre nei bambini dei comportamenti meno organizzati e maturi di quelli che avevano dimostrato negli ultimi mesi al nido.

Oltre alla conoscenza tra le due istituzioni occorre anche avere chiaro che il rapporto tra l'asilo nido e la scuola dell'infanzia potrà realizzarsi, nella situazione attuale, solo nella prospettiva di una «continuità minima», come è stata definita da Anna Bondioli (1986), che si sostanzia di una serie di attività e inizia-

tive comuni. Queste possono consistere in primo luogo nell'organizzazione di visite reciproche, con cui i bambini del nido possono conoscere i bambini più grandi della scuola dell'infanzia ed entrare in contatto con gli adulti con i quali lavoreranno durante l'anno successivo. Al contempo la conoscenza delle strutture, se non limitata a poche visite episodiche, può costituire elemento di rassicurazione per i più piccoli.

Allo stesso modo possono rivelarsi utili anche incontri fra i genitori, in maniera che quelli dei bambini frequentanti la scuola dell'infanzia informino gli altri a proposito della loro attuale esperienza. A tale riguardo potranno essere utilizzate anche delle occasioni ludiche, quali feste collettive, con cui sviluppare quello spirito di gruppo che è foriero di risultati in più direzioni. È ovvio che, in questo contesto, saranno determinanti le modalità di interazione tra le educatrici dell'asilo nido e quelle della scuola dell'infanzia. Non ci si potrà limitare, in effetti, ad alcune riunioni sporadiche, realizzate magari sul finire dell'anno, ma si dovrà, al contrario, prevedere un percorso continuo durante il quale organizzare anche delle attività comuni. Significativo, ad esempio, potrebbe essere anche la programmazione di un progetto didattico di lungo periodo – che magari trae spunto dal personaggio di una storia – che inizi nell'asilo nido e trovi poi il suo completamento nella scuola dell'infanzia. In questo modo, infatti, i

bambini ritroverebbero nella nuova realtà alcune tracce della vecchia ed esse avrebbero una qualche funzione di “oggetto transizionale”.

Tali incontri tra gli educatori dovrebbero inoltre servire per confrontare gli stili educativi, in maniera da renderli coerenti. Non si tratta, in effetti, di ricercare un'omogeneità di comportamenti che potrebbe rivelarsi anche elemento di passivizzazione. Ma è evidente che occorre realizzare degli atteggiamenti educativi e delle scelte metodologiche che abbiano una loro coerenza. Più precisamente si tratta di avere chiaro che l'adulto deve sviluppare un atteggiamento “incoraggiante”, puntando a sviluppare nel bambino autostima, fiducia, sicurezza, interesse sociale, capacità di cooperare e di sviluppare attività.

Al contempo tutti gli educatori debbono confrontarsi ed essere orientati da una serie di principi, primo fra i quali la capacità di comprendere la realtà specifica del singolo bambino, acquisendo consapevolezza degli eventuali problemi che possono derivare dalla sua storia personale oppure dall'ambiente familiare di provenienza. Questo percorso bibliografico intende dare un proprio contributo a questa prospettiva culturale e professionale, nella convinzione che la conoscenza della letteratura specialistica e del sapere teorico è essenziale per la trasformazione e la qualificazione delle pratiche professionali.

Riferimenti bibliografici

- Agazzi, A.
 1970 *Un no deciso contro la lettura precoce*, in «Corriere della Sera», 15 apr. 1970.
 1971 *Necessità della scuola materna per i bambini di cinque anni*, in «Scuola italiana moderna», 13, 1° apr.
 1976 *Obbligo scolastico dai cinque anni?*, in «Scuola materna», 7, 10 febr.
- Alberti, A.
 1990 *La riforma della scuola elementare. Il modulo organizzativo*, Firenze, La nuova Italia.
- Anolli, L.
 1986 *La discontinuità come condizione della continuità educativa fra scuola e famiglia*, in Cesareo, V., Scurati, C. (a cura di), *Infanzia e continuità educativa*, Milano, Franco Angeli, p. 111-125.
- Bertolini, P.
 1986 *Il problema della continuità educativa*, in Cesareo, V., Scurati, C., *Infanzia e continuità educativa*, Milano, Franco Angeli, p. 19-31.
- Bondioli, A.
 1986 *Un progetto di raccordo nido-materna in provincia di Pavia*, in Cesareo, V., Scurati, C. (a cura di), *Infanzia e continuità educativa*, Milano, Franco Angeli, p. 239-247.
 1990 *Verso un servizio per la fascia zero-sei: un'esperienza di continuità*, in Bondioli, A. (a cura di), *Manuale critico dell'asilo nido*, Milano, Franco Angeli, p. 327-344.
 1991 *Un servizio unificato per l'infanzia: l'esperienza di continuità dell'asilo nido e della scuola materna di Garlasco*, in Catarsi, E. (a cura di), *La continuità educativa fra l'asilo nido e la scuola materna*, Firenze, La nuova Italia, p. 135-150.
 1995 *La continuità nido-materna: proposte di riflessione*, in Cardini, R. (a cura di), *La coerenza educativa tra l'asilo nido e la scuola materna*, Bergamo, Junior, p. 121-138.
- Bordogna, F.
 1988 *La continuità nido-materna, un'esperienza possibile*, in Fornasa, W. (a cura di), *Nido futuro: strategie e possibilità*, Milano, Franco Angeli, p. 103-115.
- Bove, C.
 2003 *Riflessioni sull'evoluzione culturale e professionale del nido*, in Gandini, L., Mantovani, S., Edwards, C.P., *Il nido per una cultura dell'infanzia*, Bergamo, Junior, p. 21-33.
- Bruner, J.
 1968 *Dopo Dewey. Il processo di apprendimento nelle due culture*, Roma, Armando.
 1969 *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando.
- Caggio, F.
 1997 *Interrogativi e qualche perplessità intorno al sentimento della continuità*, in Terzi, N., et al. (a cura di), *Il nido compie 20 anni. La qualità delle relazioni. Atti del Convegno, Parma, 14-15 novembre 1996*, Bergamo, Junior, p. 105-116.
- Camaioni, L.
 1982 *Per una ristrutturazione complessiva della scuola di base*, in «Età evolutiva», 11, febr., p. 66-68.



- 1990 *L'osservazione*, in Camaioni, L. (a cura di), *Metodi di ricerca in psicologia dello sviluppo*, Bologna, Il mulino, p. 41-74.
- Camaioni, L., Bascetta, C., Aureli, T.
- 1988 *L'osservazione del bambino nel contesto educativo*, Bologna, Il mulino.
- Canevaro, A.
- 1991 *Continuità e discontinuità: le diversità e le connessioni*, in Manini, M., Borghi, B.Q. (a cura di), *Da zero a sei anni*, Firenze, La nuova Italia.
- Carattini, C. (a cura di)
- 1991 *Il passaggio dal nido alla materna*, in «Zerosei», 11/12, p. 125-138.
- Cardini, R.
- 1995 *Il "Centro Zerosei" di Empoli. Dalla continuità tra l'asilo nido e la scuola materna a un progetto educativo per l'età prescolare*, in Cardini, R. (a cura di), *La coerenza educativa tra l'asilo nido e la scuola materna*, Bergamo, Junior, p. 167-195.
- Cardini R. (a cura di)
- 1995 *La coerenza educativa tra l'asilo nido e la scuola materna: verso un progetto educativo per l'età prescolare*, Bergamo, Junior.
- Carugati, F.
- 1991a *A proposito di sviluppo infantile e di continuità educativa*, in Manini, M., Borghi, B.Q. (a cura di), *Da zero a sei anni*, Firenze, La nuova Italia, p. 195-203.
- 1991b *Intelligenza e sapere*, in «Bambini», 2, febr., p. 8-13.
- Carugati, F., Selleri, P.
- 1995 *Continuità, socializzazione, transizioni ecologiche ed altre invenzioni culturali*, in Cardini, R. (a cura di), *La coerenza educativa tra l'asilo nido e la scuola materna. Verso un progetto educativo per l'età prescolare*, Bergamo, Junior.
- Catarsi, E.
- 1988 *Il dibattito italiano sulla continuità*, in Genovesi, G. (a cura di), *Continuità educativa e scuola di base*, Napoli, Esi, p. 31-60.
- 1990 *Continuità educativa e scuola dell'infanzia*, in Mantovani, S. (a cura di), *La scuola del bambino. Commento ai nuovi orientamenti per la scuola materna della commissione Scurati*, Bergamo, Juvenilia, p. 92-113.
- 1992a *Bruno Ciari e la continuità educativa*, in Catarsi, E. (a cura di), *Bruno Ciari e la scuola di base degli anni Novanta*, Firenze, La nuova Italia, p. 41-68.
- 1992b *Bruno Ciari e la ristrutturazione della scuola di base*, in Rizzi, R. (a cura di), *Attualità di Bruno Ciari*, Bari, Laterza.
- 1993 *Nuovi Orientamenti e continuità educativa*, in Genovesi, G. (a cura di), *La scuola di base e gli insegnanti*, Firenze, La nuova Italia, p. 51-66.
- 1994 *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola «materna» e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*, Firenze, La nuova Italia.
- 1995 *Il bambino ecologico dall'asilo nido alla scuola dell'infanzia*, in Cardini, R. (a cura di), *La coerenza educativa tra l'asilo nido e la scuola materna*, Bergamo, Junior, p. 95-119.





- 2001 *Bruno Ciari e la scuola dell'infanzia*, in Catarsi, E. (a cura di), *Bruno Ciari e il riordino dei cicli*, Tirrenia (Pisa), Edizioni del Cerro, p. 88-104.
- Catarsi, E. (a cura di)
- 1991 *La continuità educativa fra l'asilo nido e la scuola materna*, Firenze, La nuova Italia.
- Catarsi, E., Genovesi, G.
- 1985 *L'infanzia a scuola. L'educazione infantile in Italia dalle sale di custodia alla materna statale*, Bergamo, Juvenilia.
- Cesareo, V., Scurati, C. (a cura di)
- 1986 *Infanzia e continuità educativa*, Milano, Franco Angeli.
- Cives, G.
- 1992 *Il lento cammino della continuità scolastica*, in «Vita dell'infanzia», 5-6, maggio-giugno, p. 11-14.
- Criachi, C.
- 1995 *Continuità educativa e relazioni sociali in rapporto agli aspetti organizzativi del Centro Zerosei di Empoli*, in Cardini, R. (a cura di), *La coerenza educativa tra l'asilo nido e la scuola materna*, Bergamo, Junior.
- Di Florio, A.
- 1995 *Aspetti giuridici della continuità educativa*, in Catarsi, E. (a cura di), *Professionalità magistrale e continuità educativa*, Pisa, Edizioni del Cerro, p. 137-157.
- Doman, G.
- 1969 *Leggere a tre anni*, Roma, Armando.
- Faenzi, G.
- 1991 *La continuità educativa come valore e come obiettivo*, in Catarsi, E. (a cura di), *La continuità educativa fra l'asilo nido e la scuola materna*, Firenze, La nuova Italia, p. 55-62.
- Frabboni, F.
- 1978 *Il problema pedagogico dell' anticipo scolastico*, in «Infanzia», 30.
- 1979 *"Austerità" e "anticipo"*, in *Il bambino nella famiglia, nella scuola e nella società degli anni '80*, Trento, Federazione provinciale delle scuole materne, p. 245-286.
- 1980a *Asilo nido e scuola materna*, Firenze, La nuova Italia.
- 1980b *Scuola maggiorenne. Scuola dell'infanzia e nuovi contenuti educativi*, Firenze, Sansoni, p. 9-40.
- 1988 *L'organizzazione, il curriculum, la didattica della scuola in un sistema formativo integrato*, in Volpi, C. (a cura di), *Pianeta infanzia. Continuità/discontinuità nella scuola di base*, Roma, Bulzoni, p. 84-102.
- 1991a *Due perle pedagogiche brillano negli Orientamenti: la continuità e il curriculum*, in Cerini, G., Frabboni, F. (a cura di), *C'era una volta la scuola materna... Gli Orientamenti programmatici della "nuova" scuola dell'infanzia*, Teramo, EIT, p. 65-81.
- 1991b *La continuità come progetto pedagogico. Gettiamo un ponte tra asilo nido e scuola dell'infanzia*, in Catarsi, E. (a cura di), *La continuità educativa fra l'asilo nido e la scuola materna*, Firenze, La nuova Italia.





- 1992 *La scuola e il sistema formativo*, in Rubagotti, G. (a cura di), *Manuale di formazione e aggiornamento per i docenti della scuola materna*, Milano, Fabbri, p. 137-146.
- Genovesi, G.
- 1988 *Continuità educativa e nuovo progetto formativo*, in Genovesi, G. (a cura di), *Continuità educativa e scuola di base*, Napoli, Esi, p. 11-30.
- 1992 *Bruno Ciari e la scuola di base degli anni Sessanta*, in Catarsi, E. (a cura di), *Bruno Ciari e la scuola di base degli anni Novanta*, Firenze, La nuova Italia, p. 9-31.
- Genovesi, G.
- 1993 *La scuola di base tra storia e politica*, in Genovesi, G. (a cura di), *La scuola di base e gli insegnanti*, Firenze, La nuova Italia, p. 3-20.
- Izzo, D.
- 1986 *Continuità e discontinuità nel sistema scolastico italiano*, in «Annali della pubblica istruzione», 6, p. 650-660.
- Laeng, M.
- 1970 *Lettura e perline*, in «Servizio informazioni Avio», 5, maggio.
- 1978 *L'anticipazione scolastica*, in «Scuola materna», 5, 25 nov.
- Malaguzzi, L.
- 1980 *Istruttoria per una anticipazione deviante*, in «Zerosei», 6, genn.
- Manini, M.
- 1991a *Coordinate pedagogiche per la continuità nella scuola dell'infanzia*, in Catarsi, E. (a cura di), *La continuità educativa fra l'asilo nido e la scuola materna*, Firenze, La nuova Italia, p. 33-54.
- 1991b *Continuità/discontinuità: un'antinomia pedagogica?*, in Manini, M., Borghi, B.Q. (a cura di), *Da zero a sei anni. Materiali per un progetto di continuità educativa*, Firenze, La nuova Italia, p. 11-31.
- Manini, M., Borghi, B.Q. (a cura di)
- 1991 *Da zero a sei anni. Materiali per un progetto di continuità educativa*, Firenze, La nuova Italia.
- Mantovani, S.
- 1983 *Quando i bambini del nido vanno in gruppo alla scuola materna: un esempio di ricerca condotta dagli operatori*, in Musatti, T., *Bambini al nido: gioco, comunicazione e rapporti affettivi*, Bergamo, Juvenilia, p. 135-150.
- 1986 *Continuità nella specificità fra asilo nido e scuola materna*, in Cesareo, V., Scurati, C., *Infanzia e continuità educativa*, Milano, Franco Angeli, p. 126-140.
- Mantovani, S.
- 1991 *La continuità materna elementare. Una riflessione originata dai nuovi moduli della scuola elementare*, in «Il quadrante scolastico», 50, sett., p. 172-181.
- 2003 *Pedagogia e infanzia*, in Bellatalla, L., Genovesi, G., Marescotti, E. (a cura di), *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza*, Milano, Franco Angeli, p. 109-120.





- Masini, R.
1995 *Il Progetto sperimentale di continuità educativa 2-6 anni del Comune di Scandicci*, in Cardini, R. (a cura di), *La coerenza educativa tra l'asilo nido e la scuola materna*, Bergamo, Junior, p. 245-260.
- Neri, S.
1989 *La documentazione nella fase di passaggio: le informazioni per programmare*, in «L'educatore», 19, 1° apr.
- Noziglia, M.
2006 *Continuità educativa*, Milano, Franco Angeli.
- Pines, M.
1972 *Rivoluzione nell'apprendimento dalla nascita ai sei anni*, Roma, Armando.
- Pinto Minerva, F.
1991 *Continuità e discontinuità: interconnessioni fra aspetti cognitivi e interattivi*, in Manini, M., Borghi, B.Q. (a cura di), *Da zero a sei anni*, Firenze, La nuova Italia, p. 209-213.
- Pontecorvo, C.
1986 *Continuità-discontinuità nell'educazione di base*, in Cesareo, V., Scurati, C., *Infanzia e continuità educativa*, Milano, Franco Angeli, p. 46-57.
1989 *Un curriculum continuo per un bambino competente in un contesto di interazione sociale*, in Pontecorvo, C. (a cura di), *Un curriculum per la continuità educativa dai quattro agli otto anni*, Firenze, La nuova Italia, p. 3-32.
1990 *Crescere in una scuola per l'infanzia: sviluppo, interazione sociale, cultura*, in Pontecorvo, C. (a cura di), *Una scuola per i bambini*, Firenze, La nuova Italia, p. 39-54.
1991 *Crescere nella scuola dell'infanzia*, in Zunino, G. (a cura di), *Nuovi orientamenti per la scuola materna*, Roma, Valore scuola, p. 53-63.
- Pontecorvo, C. (a cura di)
1989 *Un curriculum per la continuità educativa dai quattro agli otto anni*, Firenze, La nuova Italia
1990 *Continuità educativa quattro-otto anni: condizioni, metodi e strumenti di una ricerca sperimentale nella scuola*. La nuova Italia, Scandicci.
- Pontecorvo, C., Pontecorvo, M.
1986 *Psicologia dell'educazione. Conoscere a scuola*, Bologna, Il mulino.
- Pontecorvo, C., Tassinari, G., Camaioni, L. (a cura di)
1990 *Continuità educativa dai quattro agli otto anni*, Firenze, La nuova Italia.
- Ravaglioli, F.
1986 *Uno sguardo alla discontinuità dell'esperienza educativa*, in Cesareo, V., Scurati, C. (a cura di), *Infanzia e continuità educativa*, Milano, Franco Angeli, p. 72-82.
- Rinaldi, C.
1997 *La continuità nei servizi per l'infanzia*, in Terzi, N., et al. (a cura di), *Il nido compie 20 anni. La qualità delle relazioni. Atti del Convegno, Parma, 14-15 novembre 1996*, Bergamo, Junior.





- Scatizzi, M.
 1995 *Il "Progetto Primianni": l'esperienza di continuità educativa del Comune di Prato*, in Cardini, R. (a cura di), *La coerenza educativa tra l'asilo nido e la scuola materna*, Bergamo, Junior, p. 239-244.
- Scurati, C.
 1986 *La continuità fra scuola materna e scuola elementare*, in Cesareo, V., Scurati, C. (a cura di), *Infanzia e continuità educativa*, Milano, Franco Angeli, p. 141-153.
- Sharp, E.
 1970 *Pensare a tre anni. Quaranta giochi matematici con i vostri bambini*, Roma, Armando.
- Stradi, M.C. (a cura di)
 2007 *Anni ponte. Primo fascicolo: dossier*, in «Bambini», a. 23, n. 9 (ottobre 2007), p. I-XII.
- Tassinari, G.
 1989 *Continuità educativa*, in «Cultura e scuola», luglio-settembre, p. 119-132.
- Tassinari, G. (a cura di)
 1995 *Continuità e discontinuità nel sistema educativo*, in Catarsi, E., *Professionalità magistrale e continuità educativa*, Pisa, Edizioni del Cerro, p. 157-166.
- Varin, D.
 1986 *Continuità e cambiamento nello sviluppo psicologico e nell'educazione dell'infanzia*, in Cesareo, V., Scurati, C. (a cura di), *Infanzia e continuità educativa*, Milano, Franco Angeli, p. 83-94.
- Zaninelli, F.L.
 2010 *Bambini tra servizi educativi: la continuità educativa zero sei*, in Zaninelli, F.L., *Pedagogia e infanzia. Questioni educative nei servizi*, Milano, Franco Angeli, p. 47-72.

Spoglio dalla rivista «Infanzia»

- Beretta, G.
 1990a *Continuità e ambiente educativo. L'anno-ponte tra asilo nido e scuola dell'infanzia in una prospettiva sistemica*, in «Infanzia», n. 8, p. 26-30.
- 1990b *Progetto formativo e continuità educativa. L'anno-ponte tra asilo nido e scuola dell'infanzia in una prospettiva sistemica*, in «Infanzia», n. 7, p. 16-21.
- Boccamaiello, L.
 1990 *Continuità educativa e progetto formativo. L'anno ponte tra asilo nido e scuola materna in una prospettiva sistemica*, in «Infanzia», n. 5, p. 8-13.
- Cardini, R.
 1990a *Il Centro Zerosei di Empoli. Una esperienza di continuità educativa e di relazione di bambini da 0 a 6 anni*, in «Infanzia», n. 6, p. 9-15.





- 1990b *Il rapporto tra famiglia e asilo nido/scuola dell'infanzia. Parte prima: presupposti e finalità del rapporto nido-famiglia*, in «Infanzia», n. 1, p. 13-18.
- 1991 *Il rapporto tra famiglia e asilo nido/scuola dell'infanzia. Parte seconda: il colloquio tra i genitori e le educatrici dell'asilo nido/scuola dell'infanzia*, in «Infanzia», n. 5, p. 13-19.
- Carioli, J.
1977 *Continuità di lavoro tra nido e materna*, in «Infanzia», n. 7/8, p. 26-27.
- Catarsi, E.
1988a *La continuità educativa tra l'asilo nido e la scuola materna. Parte prima*, in «Infanzia», n. 5, p. 24-27.
- 1988b *La continuità educativa tra l'asilo nido e la scuola materna. Parte seconda*, in «Infanzia», n. 6, p. 13-18.
- Donini, M.C., Nasoni, P.
2010 *Il passaggio dal nido alla scuola dell'infanzia. Bambini, genitori e istituzioni nell'ottica di un'esperienza di continuità*, in «Infanzia», n. 3, p. 178-186.
- Draghetti, A.
1989 *Continuità nido/materna: un progetto del comune di Sassuolo*, in «Infanzia», n. 2, p. 47-48.
- 1990 *Un progetto di continuità. L'esperienza dell'asilo nido e della scuola dell'infanzia di Viserba*, in «Infanzia», n. 3/4, p. 43-50.
- Frabboni, F.
1990 *La continuità, progetto pedagogico. Gettiamo un ponte tra asilo nido e scuola dell'infanzia*, in «Infanzia», n. 1, p. 8-12.
- Manini, M., Rossetti, A.
1989 *Asilo nido e scuola materna. Coordinate pedagogiche per una continuità possibile*, in «Infanzia», n. 1, p. 12-20.
- Morsiani, B.
1993 *Una storia per la continuità*, in «Infanzia», n. 5, p. 46-48.
- Neri, A.
1982 *Nido e scuola dell'infanzia: quale modello di collaborazione?*, in «Infanzia», n. 1, p. 20-31.
- Rossetti, A.
1989 *Continuità e sviluppo linguistico: una proposta di formazione comune tra insegnanti di materna*, in «Infanzia», n. 9/10, p. 32-35.
- Sereni, V.
1985 *Tra nido e scuola dell'infanzia: continua una storia... e ne comincia un'altra*, in «Infanzia», n. 9/10, p. 38-42.
- Zucchini, F.
1998 *Esperienze di continuità nido-materna*, in «Infanzia», n. 1, p. 40-41.

Spoglio dalla rivista «Bambini»

- Bartolucci, A.
2002 *Domani andiamo alla scuola nido*, in «Bambini», n. 1, gen., p. 142-143.
- Battistini, I., Bastelli, P.
2007 *I margheritini*, in «Bambini», n. 2, febr., p. 52-57.
- Bazzoli, C.
2010 *Avrò cura di te*, in «Bambini», n. 9, nov., p. 51-54.
- Bellucci, M.
1996 *Gli occhi guardano*, in «Bambini», n. 7, sett., p. 62-68.
- Benzi, C.
2011 *Verso la scuola primaria*, in «Bambini», n. 2, febr., p. 61-65.
- Borghi, B.Q.
1999 *Continuità, ma non troppo*, in «Bambini», n. 9, nov., p. 32-34.
- Boschiero, L.
2004 *“Casa mia” da zero a sei anni*, in «Bambini», n. 1, gen., p. 62-66.
- Bratti, P., Strocchi, L., Gasparri, N.
2009 *Una continuità lunga un anno e un po’*, in «Bambini», n. 5, maggio, p. 70-71.
- Campana, M.
2010 *La giornata dei fratelli al nido*, in «Bambini», n. 8, ott., p. 48-49.
- Canarini, M.
2002 *Tanti modi di crescere*, in «Bambini», n. 5, maggio, p. 34-51.
- Cardini, R.
1993 *L’inserimento al “Centro Zerosei” di Empoli*, in «Bambini», n. 8, ott., p. 18-28.
- Caris, S.
1995 *Alla ricerca del filo di Arianna*, in «Bambini», n. 7, sett., p. 48-55.
- Catellani, P., Corni, S., Lombardi, D.
2010 *La continuità scuola-famiglia*, in «Bambini», n. 2, febr., p. 53-56.
- Collettivo del nido 44 gatti di Vignola (Mo)
2011 *Piccoli gesti grandi risultati*, in «Bambini», n. 1, gen., p. 36-37.
- Delcò, M.L.
2010 *Una continuità educativa tra settori scolastici*, in «Bambini», n. 1, gen., p. 13-16.
- Detti, C.
2010 *Progetto zerosei: sperimentare per crescere*, in «Bambini», n. 3, mar., p. 38-41.
- Draghetti, A.
1992 *Hansel e Gretel in valigia*, in «Bambini», n. 4, apr., p. 57-61.
- Educatrici asilo nido Il trenino (Bolghera) di Trento
2004 *Insieme all’orsetto Michelino*, in «Bambini», n. 5, maggio, p. 40-43.
- Educatrici dell’asilo nido Arcobaleno e delle insegnanti della scuola dell’infanzia Grillo Parlante Comune di Terni
1996 *Un bosco da giocare*, in «Bambini», n. 5, maggio, p. 35-36.



- Educatrici dell'asilo nido Cip Ciop di Molinella (Bo)
 2001 *Nuota pesciolino*, in «Bambini», n. 8, ott., p. 72-73.
- Educatrici dell'asilo comunale di Aosta
 1997 *Conoscerci per mettersi in continuità*, in «Bambini», n. 9, nov., p. 44-46.
- Educatrici dell'asilo nido e delle insegnanti della scuola dell'infanzia di Rufina
 1999 *Nido e materna stringono i rapporti*, in «Bambini», n. 1, genn., p. 30-31.
- Educatrici e insegnanti
 1997 *I bambini dell'asilo nido in visita alla scuola materna*, in «Bambini», n. 2, febr., p. 71.
- Educatrici nido integrato Le gemme e insegnanti della Scuola dell'infanzia P. Bertolini, Montebelluna (Tv)
 2007 *Giochiamo con il colore*, in «Bambini», n. 6, giugno, p. 52-54.
- Fortunati, A., Zingoni, S.
 2011 *La partecipazione come concreta condivisione di esperienze*, in «Bambini», n. 10, dic., p. 76-77.
- Franchini, R.
 2011 *Starting strong*, in «Bambini», n. 5, maggio, p. 48-53.
- Frigerio, A.
 2003a *Continuità scolastica nella riforma (1. parte)*, in «Bambini», n. 5, maggio, p. 20-25.
 2003b *Continuità scolastica nella riforma (2. parte)*, in «Bambini», n. 6, giugno, p. 31-37.
- Fumi, L.
 2002 *Mamma che salto!!!: un progetto di continuità tra nido e scuola dell'infanzia*, in «Bambini a Roma», n. 6, ottobre 2002, p. 6-9.
- Gamberini, A.
 2007 *La continuità e partecipazione (1. parte)*, in «Bambini», n. 1, genn., p. 30-33.
- Gaspari, P.
 1996 *Un viaggio senza incidenti*, in «Bambini», n. 5, maggio, p. 22-25.
- Gennari, P.
 1992 *Da grande a piccolo*, in «Bambini», n. 3, mar., p. 42-43.
- Grandi, A., Zorzini, L.
 1993 *Un ponte tra nido e materna*, in «Bambini», n. 5, maggio, p. 36-50.
- Gruppo redazionale 0-6
 2007 *Continuità educativa, continuità di pensiero*, in «Bambini», n. 10, nov., p. V-VII.
- Lanni, R.
 2011 *Emozioni in viaggio (Prima parte)*, in «Bambini», n. 2, febr., p. 22-27.
- Lenzi, M.P., Bidoggia, S.
 2003 *Un bambino come tutor*, in «Bambini», n. 4, apr., p. 47-52.
- Lombardi, G.
 2007 *Crescere nella continuità*, in «Bambini», n. 10, nov., p. 32-36.
- Maffeo, R.
 2010 *Ancora in viaggio*, in «Bambini», n. 10, dic., p. 26-33.





- Malagoli, M., Stradi, M.C.
 2010 *Una mostra sulla continuità*, in «Bambini», n. 1, genn., p. 46-49.
- Milani, P., Zanon, O.
 2010 *La relazione fra servizi educativi e sociali*, in «Bambini», n. 7, sett., p. 66-70.
- Montorfano, P.
 1994 *Continuità educativa: sì, ma quale?*, in «Bambini», n. 4, apr., p. 13-16.
- Morgandi, T.
 2010 *Relazioni con le famiglie*, in «Bambini», n. 1, genn., p. 63-67.
- Musatti, T.
 2002 *I nuovi servizi per l'infanzia nell'esperienza italiana*, in «Bambini», n. 8, ott., p. 154-156.
- Musi, E.
 2011 *Ti racconto una storia*, in «Bambini», n. 8, ott., p. 24-27.
- Nunnari, M.A.
 2002 *La continuità come progetto*, in «Bambini», n. 2, febr., p. 30-35.
- Pagano, M.
 2011 *Le sezioni primavera a Milano*, in «Bambini», n. 6, giugno, p. 32-35.
- Pantoli, B.
 2010 *L'erba del Nido è sempre più verde*, in «Bambini», n. 4, aprile, p. 84-85.
- Parodi, M.
 2005a *Osservando la giornata educativa (Prima Parte)*, in «Bambini», n. 8, ott., p. 31-35.
 2005b *Osservando la giornata educativa (Seconda Parte)*, in «Bambini», n. 9, nov., p. 30-34.
- Parroni, F.
 2002 *Il centro infanzia "Il tiglio": un'esperienza di continuità*, in «Bambini», n. 1, genn., p. 129-130.
- Penso, D.
 2006 *A scuola dell'infanzia a due anni e mezzo?*, in «Bambini», n. 6, giugno, p. 13-17.
 2010 *Passaggi e attraversamenti (1 parte)*, in «Bambini», n. 9, nov., p. 42-46.
 2011 *Passaggi e attraversamenti (2 parte)*, in «Bambini», n. 1, genn., p. 38-42.
- Piccinini, A., Toschi, G., Boldrini, E.
 2010 *La continuità nel territorio*, in «Bambini», n. 3, mar., p. 62-65.
- Piola, F.
 1996a *Una scommessa possibile (prima parte)*, in «Bambini», n. 8, ott., p. 32-36.
 1996b *Una scommessa possibile (seconda parte)*, in «Bambini», n. 9, nov., p. 36-42.
- Raviolo, E.
 1998 *Quattro idee per la continuità*, in «Bambini», n. 7, sett., p. 61-64.
- Raviolo, E., Galasso, A.
 2011 *Luci e ombre*, in «Bambini», n. 3, mar., p. 42-45.
- Remedi, S., Lazzeri, P.
 2010 *Lo spazio primavera bruco Martino*, in «Bambini», n. 2, febr., p. 58-62.





- Roda, A.M.
 2006a *Passi avanti (1 parte)*, in «Bambini», n. 8, ott., p. 34-37.
 2006b *Passi avanti (2 parte)*, in «Bambini», n. 9, nov., p. 34-37.
 2008 *Cambiamenti*, in «Bambini», n. 2, febr., p. I-VIII.
- Ronconi, P.
 2010 *Dal nido... alla scuola dell'infanzia: si respira aria "da grandi"*, in «Bambini», n. 8, ott., p. 71.
- Rossi, S., Euserbi, C.
 2008 *Genitori e scuola. La comunicazione*, in «Bambini», n. 4, apr., p. 37-40.
- Sarracino, E.
 2001 *Un varano per amico*, in «Bambini», n. 3, mar., p. 46-52.
- Sartori, E., Franco, L.
 2008 *La "sezione primavera" a Verona*, in «Bambini», n. 4, apr., p. I-VI.
- Savio, D.
 2003a *Cosa metto nello zaino? (1 parte)*, in «Bambini», n. 5, magg., p. 10-16.
 2003b *Cosa metto nello zaino? (2 parte)*, in «Bambini», n. 6, giugno, p. 10-16.
 2006 *Guardare un po' di più verso il basso*, in «Bambini», n. 4, apr., p. 24-28.
- Scalzi, T.
 1995 *Le aspettative della scuola elementare nei confronti della scuola materna*, in «Bambini», n. 4, apr., p. 24-27.
- Stradi, M.C.
 2007 *Anni ponte*, in «Bambini», n. 9, ott., p. I-XII.
 2008a *Anni ponte*, in «Bambini», n. 1, genn., p. I-XII.
 2008b *Anni ponte*, in «Bambini», n. 3, mar., p. I-XII.
 2008c *Anni ponte*, in «Bambini», n. 5, mag., p. I-X.
- Tanzi, V.
 1997 *Abitare la terra*, in «Bambini», n. 7, sett., p. 49-62.
- Terlizzi, T.
 2011 *I laboratori pomeridiani al nido*, in «Bambini», n. 2, febr., p. 66-69.
- Terzi, N.
 2006 *Le "otto tesi"*, in «Bambini», n. 1, genn., p. 20-22.
- Tommasini, D., educatrici dell'asilo nido I cuccioli e insegnanti della scuola dell'infanzia statale G. Garibaldi Carrara
 2001 *Quando la materna va al nido e viceversa*, in «Bambini», n. 8, ott., p. 52-55.
- Tonelli, F.
 2010 *Un giardino tira l'altro*, in «Bambini», n. 8, ott., p. 57-59.
- Trost, G.
 1999 *La casetta si presenta*, in «Bambini», n. 5, magg., p. 48-49.
- Truffa Giachet, G., Guerra, L.
 1997 *Identità a confronto*, in «Bambini», n. 5, magg., p. 34-38.

La scuola dell'infanzia tra emergenze, eccezioni ed eccellenze nel documentario italiano

Fabrizio Colamartino

Critico cinematografico, consulente del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza

1. Introduzione

Ritornare sulla rappresentazione che offre il mondo del documentario sul tema dei nidi e della scuola per l'infanzia, già affrontato nelle pagine di questo periodico cinque anni fa nel numero 1/2008 dedicato al medesimo tema, è doveroso oltre che utile, viste le premesse dalle quali partiva quell'articolo al quale rimandiamo il lettore come premessa a quanto potrà leggere adesso. Lamentando l'assenza di documenti audiovisivi significativi sulla scuola dell'infanzia, almeno in ambito italiano, in quell'occasione fu giocoforza fare ricorso soprattutto a una serie di esempi di area francofona (dal lungometraggio a soggetto *Ricomincia da oggi a Essere e avere* e *Récréations*, due documentari molto belli e anche molto diversi) grazie all'attenzione che oltralpe è sempre stata dedicata dal cinema al mondo della scuola e dell'educazione più in generale.

A cinque anni di distanza è necessario rivedere, anzi ribaltare, le riflessioni contenute in quell'articolo: dal 2008 a oggi la lacuna è stata colmata attraverso una crescente attenzione nei confronti di alcune realtà che si occupano di assistenza ed educazione per la prima infanzia. Ne è nata un'interessante serie di documentari

capaci di portare all'attenzione di un pubblico ristretto ma crescente non solo le questioni legate alla prima socialità infantile, ma anche una serie di problemi che più o meno da sempre affliggono il nostro sistema scolastico e che negli ultimi anni una serie di "emergenze" ha contribuito a mettere ancor più in evidenza. Molti dei documentari italiani che verranno analizzati nell'articolo sono infatti il frutto di un'urgenza dettata proprio dalla necessità di testimoniare la carenza di preparazione del nostro sistema scolastico primario nei confronti, ad esempio, dell'integrazione dei bambini stranieri, dell'apertura a modelli di insegnamento alternativo o a un apprendimento informale e autonomo, a considerare le attività non strutturate del tempo-scuola come parte integrante e non meno essenziale del processo di crescita dei bambini.

2. Integrazione e intercultura

L'integrazione degli alunni stranieri nelle scuole italiane è certamente l'ambito di analisi maggiormente battuto dai documentari che prenderemo in considerazione: il tema (esteso alle scuole di ogni ordine e grado) è stato oggetto del nume-

ro 1/2010 di questa rivista contenente, tra gli altri, un approfondimento sui documentari incentrati sulla materia, al quale rimandiamo per una ricognizione più generale su questo specifico argomento¹. Sono essenzialmente tre i documenti ai quali fare riferimento e sia se presi singolarmente, sia, a maggior ragione, se accostati e confrontati, rivelano come i punti di vista scelti dai tre autori siano in qualche modo emblematici del contesto italiano e compongano un mosaico attendibile del ventaglio di situazioni di fronte alle quali è possibile trovarsi.

La classe dei gialli (2009) di Daniele Gaglianone è un documentario di osservazione orientato dalla volontà di cogliere nella sua spontaneità la vita quotidiana in un asilo del centro di Torino: il regista segue la giornata tipo di un gruppo di bambini di una scuola materna molto attiva sul fronte dell'integrazione nel quartiere di San Salvario, notoriamente uno dei più multietnici della città, li osserva nelle loro attività giornaliere senza interferire con esse, tranne quando si ricava dei brevi "a parte" durante i quali stimola i bambini con domande tese a far emergere la loro visione riguardo ai concetti di identità, diversità, estraneità. Pur basandosi essenzialmente su un meccanismo di osservazione (più che di indagine o ricerca) della realtà dell'asilo, l'intento alla base del documentario è evidente: dimostrare come ciò su cui gli adulti dibattono animatamente spesso senza riuscire a trovare soluzioni adeguate (specie a livello politico e

amministrativo) di fatto sia accettato con la massima naturalezza dalle generazioni più giovani. Cresciuti fianco a fianco, nel melting pot etnico che caratterizza ormai ogni realtà urbana europea, i giovanissimi intervistati sembrano non percepire quelle differenze che invece tanto preoccupano gli adulti.

Sotto il Celio Azzurro di Edoardo Winspeare (2009), al contrario, è un documentario che non si limita all'osservazione neutrale degli eventi: se Gaglianone seguiva i suoi piccoli protagonisti nel corso di una giornata-tipo, proprio per sottolineare la normalità degli eventi che accadevano davanti alla telecamera, Winspeare descrive un anno nella vita di un asilo multietnico del centro di Roma, coinvolgendo nel racconto tutti gli attori in scena (bambini, maestri e genitori) per sottolineare l'eccezionalità di questa esperienza. Il documentario ha l'andamento di una ballata capace di raccogliere e sintetizzare i momenti più significativi di un'esperienza innanzitutto sociale: gli educatori che gestiscono l'asilo (una struttura privata a due passi dal Colosseo) hanno saputo infatti valorizzare non solo la diversità etnica di provenienza dei cinquanta bambini ospitati quotidianamente dalla struttura, ma anche le differenze sociali delle famiglie coinvolte nel progetto. Scuola per l'infanzia decisamente all'avanguardia per la competenza nell'operare attraverso una didattica innovativa, estremamente libera e allo stesso tempo capace di coinvolgere le famiglie, Celio Azzurro attira tanto i

¹ Colamartino, F., *Tra realtà e illusione: l'integrazione scolastica degli alunni stranieri attraverso la produzione documentaristica italiana*, in «Rassegna bibliografica», 1/2010, p. 30-32.

nuclei familiari di abbienti professionisti del centro della Capitale (proprio grazie alle caratteristiche innovative della didattica), quanto quelli degli immigrati che trovano nella struttura una dimensione accogliente anche per chi, come loro, altrove è considerato estraneo ed è costretto a subire situazioni di emarginazione. Le congrue rette scolastiche richieste alle famiglie benestanti vanno a coprire le spese di quella percentuale di bambini provenienti da nuclei di estrazione più modesta, attraverso un'operazione perequativa di rara intelligenza che, come detto, mette a contatto diverse provenienze etniche, culturali e sociali all'insegna dell'idea che la diversità è una fonte di ricchezza più che di problemi. Inevitabile che *Sotto il Celio Azzurro*, al di là dello sguardo apparentemente ingenuo che lo anima, della capacità di cogliere la grazia e la genuinità in ogni gesto (tanto da parte dei bambini quanto degli adulti), sia un documentario schierato politicamente: i protagonisti si scontrano con una legislazione della scuola che, proprio nel periodo in cui venivano effettuate le riprese, subiva dei cambiamenti in senso restrittivo proprio per quanto riguarda la distribuzione degli alunni stranieri nelle classi. Anche in questo caso, dunque, a fronte di un'integrazione (non solo sul piano etnico ma, come s'è visto, anche sociale) realizzata nella pratica quotidiana da educatori, bambini e anche genitori, ci si scontra con l'incapacità del mondo istituzionale di prevedere soluzioni utili capaci di incentivare le occasioni di accoglienza.

Una scuola italiana (2010) di Giulio Cerdana e Angelo Loy, a sua volta, ha un titolo apparentemente innocuo e banale

che, in realtà, si pone in posizione estremamente polemica rispetto alle istituzioni ma anche nei confronti della cosiddetta società civile. La "scuola italiana" del titolo è un plesso scolastico romano nel popolare e multietnico quartiere di Tor Pignattara e il titolo si può a ragione definire provocatorio perché mette l'accento tanto sul diritto sancito dalla legge italiana all'educazione e all'istruzione di ogni bambino nato e residente in Italia (al di là della posizione della sua famiglia rispetto alle normative sul soggiorno degli stranieri) quanto sulla composizione etnica delle classi e le eventuali conseguenze sulla didattica.

Formate prevalentemente da bambini provenienti da famiglie di immigrati (che, tuttavia, non parlano la lingua dei genitori e in alcuni casi non hanno mai visitato i Paesi d'origine delle loro famiglie), le classi hanno visto aumentare a dismisura la percentuale di alunni stranieri a causa di una vera e propria fuga degli italiani dalla scuola, a partire dall'idea che la composizione multietnica delle classi, lungi dal rappresentare un'occasione di arricchimento, fosse un elemento di rallentamento e di regressione della didattica. L'istituto è diventato, in questo modo, uno dei simboli di quella battaglia politica volta a introdurre una serie di norme dirette a limitare la presenza di alunni stranieri all'interno delle classi. Un simbolo che, tuttavia, risulta assolutamente non rappresentativo della realtà nazionale (il quartiere in cui si trova la scuola è uno di quelli in cui la popolazione extracomunitaria è particolarmente folta), basato sul pregiudizio che una forte presenza di alunni stranieri nelle classi sia un fattore

negativo per l'insegnamento e l'apprendimento².

Loy e Cederna, tuttavia, non cadono nella trappola del film ideologico, della polemica fine a se stessa³: solo poche inquadrature sono dedicate alle manifestazioni di gruppi di genitori italiani sostenuti da formazioni politiche di centro destra che protestano davanti ai cancelli della scuola per il numero di bambini stranieri nelle classi, ai giornalisti in cerca di un caso sensazionale da portare all'attenzione dei lettori, e anche a chi si schiera a favore della composizione multiculturale delle classi non vengono concessi spazi di polemica politica. Come nella migliore prassi educativa i registi preferiscono evidenziare le potenzialità della situazione piuttosto che sottolinearne le – presunte – criticità, dando la parola soprattutto a chi lavora quotidianamente a contatto con i bambini: maestre e operatori di associazioni che si occupano di mediare sul territorio i problemi legati alla composizione multiculturale della popolazione. In particolare *Una scuola italiana* sceglie come traccia narrativa un laboratorio teatrale proposto alle classi dall'associazione Asinitas (uno degli enti finanziatori del documentario): sulla falsariga del celebre

romanzo di L. Frank Baum *Il meraviglioso mago di Oz*, bambini e genitori vengono invitati a riflettere sui concetti di casa, di famiglia, di appartenenza. La telecamera si muove con naturalezza davanti e dietro le quinte del laboratorio teatrale documentando con spontanea partecipazione tanto le considerazioni dei partecipanti quanto le riflessioni delle maestre e degli operatori sul senso dello stesso laboratorio e, più in generale, sulla didattica interculturale e sulle condizioni della scuola in Italia.

I tre documentari costituiscono, dunque, altrettanti esempi di come sia possibile (ma anche impossibile o per lo meno difficile) fare della scuola un luogo di incontro tra le culture, di formazione umana e civile oltre che semplicemente di valida didattica. I tre punti di vista adottati rispettivamente dagli autori rispecchiano, anche formalmente, altrettante situazioni tipiche della variegata realtà scolastica italiana: siamo passati da un'osservazione attenta ma discreta di una condizione che non presenta alcun problema, né nella gestione della struttura né in quella del personale che affianca i bambini nel loro percorso di crescita, alla scoperta emozionata di una piccola realtà che, pur tra molte difficoltà

² A tal proposito si segnala *E questa è casa mia* (Italia 2011) di Antonia Moro, un cortometraggio di inchiesta girato a Baranzate, un Comune della cosiddetta "cintura" di Milano. Il 74% dei bambini iscritti alle scuole materne sono stranieri, dato che nei pressi del piccolo centro sorge un grande campo rom non autorizzato: molti degli abitanti del campo hanno acquistato terreni su cui hanno costruito abusivamente le proprie case ma rivendicano il diritto alla scolarizzazione dei propri figli. Il documentario mette in evidenza una situazione di difficile gestione che presenta molte contraddizioni ma che è viziata da altrettanti pregiudizi. Il cortometraggio *E questa è casa mia* è visibile per intero all'indirizzo web http://video.tiscali.it/canali/Social/Lanello_debole/102166.html.

³ Interessante confrontare, a questo riguardo *Una scuola italiana con Né più, né meno - La scuola Pisacane* (Italia 2009) un cortometraggio di Federico Betta e Lucio Ardischi: in questo caso siamo di fronte a una sorta di istant-movie che punta più sulla cronaca, quasi "in diretta", degli eventi, che sulla riflessione ad ampio raggio sul contesto sociale che circonda la scuola di Loy e Cederna. Il cortometraggio *Né più, né meno - La scuola Pisacane* è visibile per intero all'indirizzo web <http://www.premioanellodebole.it/SchedaVideo.aspx?id=485>.

oggettive, è riuscita a diventare un punto di riferimento anche a livello internazionale per ciò che riguarda l'interculturalità e la didattica per l'infanzia tout-court, infine a una documentazione schierata politicamente (ma non ideologicamente) su un contesto scolastico che non solo soffre dei problemi concreti, quotidiani, comuni a moltissime scuole pubbliche, ma che ha visto mettere in discussione il proprio ruolo formativo in quanto luogo di accoglienza di culture diverse da quella italiana, considerate dai fautori delle critiche capaci di snaturare la vera missione formativa della scuola. In quest'ultimo caso l'offerta didattica, discostandosi significativamente dalla pretesa necessità di rappresentare un'identità nazionale in realtà mai molto sentita dagli stessi italiani, abbraccia un'idea di comunità che potremmo definire, sulle orme di Zygmunt Bauman, "glocale", ovvero aperta a tutti coloro che, al di là della propria provenienza, vivono in un determinato luogo e intendono partecipare alla vita sociale che lo anima. È, in fondo, lo spirito che anima tutti i documentari fin qui esaminati, molti degli altri che citeremo più avanti e, più in generale, il documentario contemporaneo, sempre più radicato su porzioni di territorio limitate per offrire uno sguardo circostanziato sulla situazione e sempre più aperto alla comunità di chi il territorio lo abita all'insegna della partecipazione e del protagonismo. Uno sguardo animato, dunque, dal desiderio di comprendere (nel senso originario del

termine: prendere insieme) le condizioni a volte problematiche dei protagonisti per non fermarsi alla semplice accettazione o constatazione degli eventi mostrati.

3. Bisogni speciali

I documentari italiani sull'interculturalità, oltre a rappresentare una condizione di difficoltà, costituiscono, grazie al coinvolgimento diretto dei protagonisti, il sintomo dell'incapacità che spesso dimostra la scuola italiana nello stare al passo con i tempi e, per converso, della capacità di alcune realtà locali di reagire e far fronte alle esigenze particolari che alcuni contesti sociali sviluppano e richiedono. Se in questi casi l'intento è quello di creare una comunità educante basata sul principio della tolleranza reciproca, esistono situazioni che richiedono un intervento specialistico e mirato, come avviene nel caso in cui ci si trovi di fronte a bambini diversamente abili. Due dei documentari ascrivibili a questo tema non sono, d'altronde, molto dissimili da quelli appena esaminati: come nei precedenti siamo di fronte alla difficoltà di entrare in contatto con l'altro (in questo caso a causa di un deficit fisico o psichiatrico), di farsi accettare per quel che si è o, meglio, di trovare gli strumenti per entrare in contatto con il mondo. In *Ivan e Lorian*a (2008), un cortometraggio documentario di Stefano Cattini⁴ è ancora una volta una questio-

⁴ *Ivan e Lorian*a costituisce il primo passo di un percorso che ha successivamente portato Stefano Cattini al documentario *L'isola dei sordobimbi*, sempre incentrato sull'esperienza della Scuola di Santa Croce, nel modenese, gestita da un gruppo di suore che insegnano ai bambini sordi a confrontarsi con la difficile sfida dell'uso del linguaggio.

ne di linguaggio: proprio come per i bambini extracomunitari che affollano le classi interculturali degli asili romani e torinesi, anche per i piccoli ospiti di una scuola materna gestita da suore si tratta di trovare le parole per comunicare con gli altri, e soprattutto di farlo prima di accedere alla scuola elementare. Il problema è, per chi nasce sordo come loro, arrivare a confrontarsi con gli altri senza avere le parole per farlo, superare la barriera apparentemente insormontabile del silenzio. Ciò che colpisce di questo delicato documentario, specie se confrontato con altri simili per tematiche e ambientazione, è l'economia sonora che domina la scena, il silenzio che vi regna, le poche, necessarie parole spese dalle suore e lo sforzo palpabile dei bambini per articolare correttamente i suoni. Dalle riprese, sempre discrete nei confronti dei protagonisti, emerge l'enorme impegno messo in atto dai bambini per poter conquistare la capacità di pronunciare dei suoni comprensibili a tutti, ma anche la gioia del gioco e del successo quando l'articolazione dei suoni migliora. Una particolare serie di inquadrature si segnala tra le tante: quelle in cui la protagonista compie una serie di esercizi fonetici davanti a uno specchio. La bambina osserva i propri lineamenti distorti all'inverosimile nel tentativo di pronunciare le parole, in una disperata ma necessaria ricerca di un'immagine identitaria, di un riflesso di sé fatto anche di quelle parole che lei non può ascoltare e che passa

necessariamente attraverso lo sforzo e il sacrificio⁵.

*Ivan e Lorian*a è un documentario d'osservazione, uno strumento sensibile messo a punto dal regista per guardare in silenzio al mondo silenzioso dei piccoli audiollesi, quasi timoroso di avvicinarsi eccessivamente all'azione per non turbarne l'andamento. *Chemins d'enfance* (2012) del critico e regista cinematografico Jean-Louis Comolli, al contrario, è concepito come un progetto da condividere con giovanissimi ospiti di una clinica psichiatrica svizzera dove un gruppo di operatori (medici, logopedisti, insegnanti, assistenti) lavorano in squadra per cercare un'interazione positiva e costruttiva con i piccoli malati. Comolli, accompagnato dal personale dell'istituto, instaura con i bambini un rapporto di complicità proprio attraverso il pretesto delle riprese, dimostrando come la condizione dei giovanissimi pazienti sia un dato da accettare proprio a partire dalla loro diversità (di bambini prima ancora che di pazienti) che sempre è possibile sottoporre a una mediazione basata sull'occasionalità degli incontri oltre che su didattica e terapie *ad hoc*. Nell'ultima parte del documentario Comolli si ricava uno spazio di riflessione su quanto visto e ripreso attraverso il confronto con la direttrice dell'istituto, Doriane Roditi-Buhler, nel corso del quale si riassumono le tecniche di coinvolgimento dei bambini nelle varie attività ma soprattutto si evidenzia la filosofia alla base della strategia di cura: il rispetto del bambino in quanto tale e il tentativo

⁵ Il documentario *Ivan e Lorian*a è visibile per intero all'indirizzo web <http://vimeo.com/7025098>

costante di proiettare ogni singola attività un po' al di là del momento presente per inserirlo all'interno di una prospettiva più a lungo termine, tanto per il personale quanto soprattutto per i bambini.

Il cinema diventa, in questo modo, non solo un mezzo di osservazione ma anche di condivisione, partecipazione e scoperta, come è stato sottolineato nell'articolo apparso in un numero di questa stessa rivista dedicato alla ricerca con i bambini⁶. Nell'articolo, non a caso, venivano citati alcuni dei documentari proposti in questo excursus e nel percorso filmografico *A misura di bambino* (*Rassegna bibliografica* 1/2008), sottolineando come solo attraverso il riconoscimento della peculiarità dei linguaggi utilizzati dai bambini e del tempo necessario per mettere a loro agio i soggetti fosse possibile entrare in contatto con un mondo che spesso gli adulti guardano dall'alto in basso.

4. Alla ricerca di un'educazione alternativa

I due esempi appena ricordati (*Ivan e Lorian* e *Chemins d'enfance*) rappresentano necessariamente dei modelli di insegnamento alternativo, particolare, dedicato a chi soffre di gravi handicap. Tuttavia, spesso l'adozione di una forma di insegnamento alternativo a quello tradizionale è il frutto di una scelta volontaria da parte di genitori che cercano di trovare

strade diverse da quelle generalmente accettate dalla maggioranza. I documentari che analizzeremo in quest'ultima parte dell'articolo, tuttavia, non sono girati esclusivamente all'interno di strutture alternative, che optano per metodi "eccentrici" rispetto alle indicazioni consolidate dalla tradizione pedagogica, ma mirano a mettere in evidenza, come già mostrato nei paragrafi precedenti, che lo spirito che deve animare l'esperienza didattica nei primissimi anni di scolarizzazione è quello del mettere continuamente in discussione i risultati acquisiti alla luce di una costante osservazione delle reazioni dei diretti interessati: i bambini.

Significativo, in questo caso, ci pare il breve documentario di Joachim Lafosse *Avant les mots* (2010), che segue la giornata di un bambino di due anni addentrandosi con grande capacità di osservazione e notevole consapevolezza della distanza da tenere, in un microcosmo solitamente sconosciuto al mondo degli adulti. Lafosse non si addentra, tuttavia, nell'analisi delle dinamiche interne all'organizzazione della scuola ma si concentra sui tempi morti della didattica e soprattutto sugli intervalli in cui i bambini restano soli, quelli dominati dalla stanchezza e dalla noia. Si apre, in questo modo, una finestra su un volto dell'infanzia solitamente trascurato dal mondo degli adulti, quello in cui il bambino si sottrae all'incontro con coetanei e adulti per rimanere solo con se stesso. Come evidenziato nel già citato articolo sulla ricerca con i bambini,

⁶ Colamartino, F., Dalla Gassa, M., *Tra le immagini: il documentario sociale come strumento di perlustrazione dei confini della ricerca*, in «Rassegna bibliografica», 4/2010, p. 31-44.

questi sono «momenti che è facile considerare poco importanti perché, ancora una volta, difficili da inquadrare, non solo all'interno dell'istituzione scolastica o nel tempo sempre più parcellizzato che connota la vita di ogni famiglia, ma anche da parte del cinema che, alla stregua di ogni altro apparato complesso, è un'istituzione dotata di sue proprie regole stringenti, prima fra tutte quella di eliminare dal racconto (anche quello di un documentario) i tempi morti, le pause, insomma tutti quei momenti che non fanno progredire la storia narrata»⁷. Eppure è quanto mai necessario trovare la chiave giusta per osservare le dinamiche nascoste tanto della vita comunitaria della classe quanto dei momenti in cui i bambini si isolano, proprio come avveniva nell'antesignano dei documentari di osservazione sui bambini, *Récréations* di Claire Simon.

Se nel caso di *Avant les mots* è proprio mettendo da parte la prospettiva adulta (troppo spesso legata esclusivamente a una visione utilitaristica dell'esistenza, alla logica del profitto e dell'utile) dalla quale solitamente viene osservata la scuola che si riesce a lacerare lo schermo che solitamente divide gli adulti dai bambini, in *La casa dei bambini* (2011) di Marco Turco è proprio la presenza degli adulti a fianco dei bambini a diventare la chiave di volta di quanto viene mostrato. Il titolo scelto suggerisce quanto sia importante mettere al centro della scena i protagonisti dell'azione educativa ma, allo stesso tempo, chiama in causa implicitamente anche gli altri abitanti della "casa": gira-

to nell'asilo comunale di Roma Tempo lineare, il film testimonia il lavoro degli insegnanti, le attività dei bambini, la capacità di questi ultimi di autogestire i propri spazi, il proprio tempo e, soprattutto, le relazioni con i pari. Tutto ciò – creare autonomia, spirito di gruppo, solidarietà –, secondo la filosofia di Tempo lineare, è tuttavia possibile solo grazie a un tempo scolastico e a spazi adeguati che possano ospitare anche i genitori, in un contesto di condivisione delle esperienze che sia realmente transgenerazionale. Turco è uno dei genitori, e il suo lavoro dietro la macchina da presa nasce proprio dalla richiesta della coordinatrice didattica della scuola di seguire le attività alle quali partecipano i genitori. Successivamente l'interesse di Turco si è esteso anche ai momenti in cui i bambini sono coinvolti nelle attività di tutti i giorni con le insegnanti o si ritrovano tra loro senza il coinvolgimento degli adulti: ciò che emerge è il ritratto di una realtà scolastica viva e vitale, all'interno della quale non mancano i problemi, da quelli che minano alla base la possibilità che la scuola possa continuare a esistere (scarsità di finanziamenti e di sostegno da parte delle istituzioni) a quelli più "banali", legati alla quotidianità (dai pianti legati all'esperienza dei primi giorni di scuola ai litigi tra compagni di classe), ma comunque in grado di proporre ai piccoli ospiti e ai loro genitori una dimensione accogliente e insieme di confronto e di discussione.

Ce n'est qu'un debut di Jean-Pierre Pozzi e Pierre Barouger propone, invece,

⁷ Colamartino, F., Dalla Gassa, M., *Tra le immagini*, cit., p. 36-37.

un'esperienza didattica molto originale, che potrebbe essere considerata "provocatoria" o per lo meno *sui generis*, condotta all'interno di un asilo francese come tanti. La domanda da cui partono gli autori del documentario è se sia possibile o meno parlare di filosofia con i bambini, ovviamente non della filosofia come viene studiata alle scuole superiori o nelle università bensì di temi filosofici, di una serie di questioni quali la libertà, l'amore, la diversità, la felicità, ma anche la morte o la religione. Ideatrice e animatrice della singolare iniziativa è un'insegnante dotata di una grande capacità comunicativa e, soprattutto, di un'innata predisposizione ad ascoltare i bambini. Ogni incontro incomincia con un piccolo rituale: l'accensione di una candela – simbolo del riunirsi intorno a una fiamma per parlare, riflettere, discutere – alla quale segue una rapida domanda che dà il via al confronto tra le opinioni, i punti di vista, le divagazioni più o meno serie, più o meno pertinenti sul tema del giorno. A emergere sono una serie di spunti sulla realtà mai banali, raramente presi in considerazione da maestri e genitori, spesso troppo intenti a insegnare e educare, raramente propensi ad ascoltare e ad aspettare il tempo necessario per cogliere nei loro discorsi quelle che si possono considerare vere e proprie "perle di ingenuità".

È necessario ricordare, in chiusura, il recente documentario *Etre et devenir* (2012) della francese Clara Bellar, che ribalta la questione educativa: la regista intervista una serie di famiglie (francesi ma anche tedesche, inglesi e statunitensi) che hanno deciso di non scolarizzare i propri figli. Una scelta radicale, motivata non già

a partire da una critica ideologica nei confronti del mondo scolastico, ma compiuta a partire dalla scelta di privilegiare un approccio libero e meno vincolante rispetto alla norma. L'istanza che affiora con più convinzione da parte dei genitori intervistati è quella che, in fondo, anima anche molti dei documentari fin qui analizzati (in particolar modo in *La casa dei bambini* e *Sotto il Celio Azzurro*): condividere il più possibile con i propri figli le difficoltà e la gioia dell'apprendimento ma, soprattutto, scoprire liberamente le vere inclinazioni dei bambini, ciò che li entusiasma e li motiva maggiormente. Una scelta non facile, viste le ovvie obiezioni che possono sorgere, prima tra tutte quella del valore dell'esperienza sociale che costituisce l'inserimento scolastico nonché le difficoltà che comporta l'assenza di un curriculum al momento dell'iscrizione alle scuole superiori o all'università.

È doveroso, oltre che divertente, confrontare *Etre et devenir* con il documentario statunitense *Nursery University* di Marc H. Simon e Matthew Makar (2008), ambientato tra le famiglie dell'alta borghesia newyorkese alle prese con la difficile scelta di un asilo adatto ai propri bambini. In questo caso la scelta di una scuola materna appropriata sembra quanto mai cruciale: è un biglietto da visita fondamentale per il futuro sociale e professionale dei piccoli, forse ancor di più di quanto lo saranno quelle relative al college e all'università. I registi seguono alcune famiglie attraverso l'estenuante trafila di colloqui nelle più prestigiose scuole per l'infanzia della Grande Mela, tra moduli da compilare, test da superare, scelte da compiere rispettando un rigorosissimo calendario

di scadenze. Una società, quella mostrata, in cui la selezione e la competizione cominciano prestissimo: attraverso un tono ironico e una buona dose di lucidità, gli autori fanno emergere l'assurdo di un sistema che costringe fin da piccoli a entrare nell'ottica di una lotta sociale in un mondo che offre sempre meno opportunità lavorative. Dalle interviste ai genitori si comprende come alla base di tanta preoccupazione ci sia spesso il desiderio di incominciare a stimolare la creatività e la capacità di apprendimento dei bambini fin dalla più tenera età (un intento non molto diverso, in fondo, da quello dei

genitori di *Etre et devenir*). Ben presto, tuttavia, ci si rende conto che alla base delle loro scelte è la convinzione che la vita è una sorta di gara, e chi ha le possibilità – principalmente economiche – di partire prima degli altri si assicura un vantaggio notevole. Non resta in ombra, tra le pieghe di un racconto divertente e divertito, l'ansia dei genitori verso questa sfida e, ancor di più, quella dei bambini, probabilmente destinati a far propria questa visione della vita opposta a quella tollerante e comunitaria emersa dall'analisi della maggioranza dei documentari analizzati nel nostro percorso.

Filmografia

- *Chiedo asilo*, Marco Ferreri, Italia 1979*
- *Récréations*, Claire Simon, Francia 1998
- *Ricomincia da oggi (Ça commence aujourd'hui)*, Bertrand Tavernier, Francia 1999*
- *Essere e avere (Être et avoir)*, Nicholas Philibert, Francia 2002*
- *Ivan e Lorian*, Stefano Cattini, Italia 2008
- *Nursery University*, Marc H. Simon e Matthew Makar, Usa 2008
- *La classe dei gialli*, Daniele Gaglianone, Italia 2009
- *Né più, né meno - La scuola Pisacane*, Federico Betta e Lucio Ardisci, Italia 2009
- *Sotto il Celio Azzurro*, Edoardo Winspeare, Italia 2009*
- *Avant les mots*, Joachim Lafosse, Francia, 2010
- *Ce n'est qu'un début*, Jean-Pierre Pozzi e Pierre Barouger, Francia 2010
- *Una scuola italiana*, Giulio Cederna e Angelo Loy, Italia 2010*
- *La casa dei bambini*, Marco Turco, Italia 2011
- *E questa è casa mia*, Antonia Moro, Italia 2011
- *Chemins d'enfance*, Jean-Louis Comolli, Svizzera 2012
- *Etre et devenir*, Clara Bellar, Francia 2012

I film contrassegnati con asterisco sono disponibili presso la Biblioteca Innocenti Library Alfredo Carlo Moro.

Avvertenza

Le segnalazioni bibliografiche si presentano ordinate secondo lo Schema di classificazione sull'infanzia e l'adolescenza realizzato dall'Istituto degli Innocenti. All'interno di ogni voce di classificazione l'ordinamento è per titolo. Le pubblicazioni monografiche e gli articoli segnalati sono corredati di abstract e della descrizione bibliografica che segue gli standard internazionali di catalogazione. Per quanto riguarda la descrizione semantica, l'indicizzazione viene effettuata seguendo la Guida all'indicizzazione per soggetto, realizzata dal Gris (Gruppo di ricerca sull'indicizzazione per soggetto) dell'Associazione italiana biblioteche.

La documentazione qui di seguito presentata costituisce parte del patrimonio documentario della Biblioteca Innocenti Library Alfredo Carlo Moro, nata nel 2001 da un progetto di cooperazione fra l'Istituto degli Innocenti e l'Innocenti Research Centre dell'Unicef, in accordo con il Governo italiano, e deriva da un'attività di spoglio delle più importanti riviste di settore e da una ricognizione delle monografie di maggiore rilievo pubblicate di recente sugli argomenti riguardanti l'infanzia e l'adolescenza.

Il Focus internazionale vuole concentrare l'attenzione su alcune esperienze particolarmente significative nell'ambito delle politiche per l'infanzia che si sviluppano a livello internazionale attraverso la segnalazione di alcuni articoli e volumi specializzati di settore.

monografia

**Adolescenti
e differenze
di genere**Pratiche e atteggiamenti dei giovani
in Emilia-Romagna
A cura di Rossella Ghigi

Carocci editore

Adolescenti e differenze di genere

Pratiche e atteggiamenti dei giovani in Emilia-Romagna

Rossella Ghigi (a cura di)

L'adolescenza è un periodo della vita nella quale si sviluppano molte dimensioni dell'essere e si strutturano in modo specifico le dimensioni della propria identità sociale, a partire dalla propria visione del mondo e della specificità di genere.

Le ricerche sugli stili di vita e l'uso del proprio tempo nell'età adolescenziale evidenziano che ci sono dei processi di cambiamento negli interessi e nelle attività praticate dai ragazzi e dalle ragazze, pur permanendo delle differenze di genere al di là delle profonde trasformazioni sociali in corso. Una caratteristica che si trova in modo indifferenziato è il tempo impiegato nello stare con il gruppo dei pari, che troviamo prolungato e intenso per entrambi i sessi. Un modo di vivere il gruppo dei coetanei nel quale trova conferma il dato già conosciuto che c'è una maggiore necessità di contenimento e confronto con i pari del proprio sesso tra i 14 e i 17 anni, ma che dopo nasce l'esigenza di incontrarsi e viverci tra pari di diverso sesso, in una dimensione maggiormente eterocentrata e più aperta al confronto.

Nella differenziazione di modelli e di ruoli che ancora caratterizzano la specificità di genere, alcuni elementi comuni tra adolescenti maschi e femmine si ritrovano nel modo di provare determinati sentimenti, come la noia e la percezione a vivere con forza il presente con una bassa tendenza a progettare il futuro. Una forte "presentificazione" appare in modo chiaro nella tendenza ad attribuire valore alle esperienze quotidiane, a un desiderio di vivere tutto nel "qui e ora" piuttosto che a porre attenzione ed energia alla pianificazione del futuro. Rispetto alle differenze di genere, si trovano delle specificità nell'uso delle tecnologie, che sono in modo paritetico utilizzate per quanto riguarda la comunicazione e la partecipazione ai diversi social network, ma anche notevoli differenze nell'uso rispetto ai giochi e all'interesse verso la gestione dei software e degli hardware. Le differenze di genere si mostrano meno evidenti per quanto riguarda gli spazi di libertà in famiglia

e dentro le mura della casa, così come per la partecipazione ad attività extrascolastiche.

Rispetto alla personale relazione con il mondo e la società, una particolare importanza nella costruzione del senso di appartenenza alla comunità locale e alla costruzione dei ruoli sociali, oltre alla scuola e alle diverse istituzioni educative, hanno la famiglia e la struttura dei ruoli che si sono definiti all'interno del gruppo familiare. La coppia genitoriale influenza culturalmente la costruzione dell'identità comunitaria e della sua sensibilità alle diverse forme di coinvolgimento collettivo, formando personalità più o meno aperte all'impegno politico, civile e sociale. In particolare, nello studio presentato emerge che, sul piano culturale e sociale, un fondamentale ruolo è esercitato dalle madri, e che la relazione degli adolescenti con la comunità conferma che le esperienze di coinvolgimento nei contesti di riferimento sono caratterizzati da un diverso impegno, con una tendenza maggiore alla partecipazione maschile rispetto a quella femminile. Anche nelle scelte professionali si vede che permane una tendenza alla scelta di percorsi formativi che possono condurre a esercitare lavori tradizionalmente femminili e maschili, con una maggiore scelta da parte dei ragazzi degli ambiti scientifici e delle ragazze dei percorsi umanistici, nella convinzione che ci possano essere migliori e più efficaci risultati per maschi e femmine nei diversi ambiti di studio. L'idea che i maschi siano più portati per determinate materie e le femmine per altre permane indipendentemente da un'analisi soggettiva e del desiderio, diventando più forte lo stereotipo che domina in questo senso. Aspetti e forme di essere maschi e femmine che mostrano come ancora ci siano processi culturali che rallentano lo sviluppo di una reale eguaglianza e il superamento dei ruoli di genere.

Adolescenti e differenze di genere : pratiche e atteggiamenti dei giovani in Emilia-Romagna / a cura di Rossella Ghigi. — Roma : Carocci, 2012. — 207 p. ; 22 cm. — (Biblioteca di testi e studi. Scienze dell'educazione ; 774). — Bibliografia. — ISBN 9788843062072.

Adolescenti femmine e adolescenti maschi — Comportamento — Influsso delle differenze di genere — Emilia-Romagna

monografia



Gli adolescenti fra reale e virtuale Scuola, famiglia e relazioni sociali

Carmen Betti e Caterina Benelli (a cura di)

L'età adolescenziale viene oggi da più parti riconosciuta come delicata età di passaggio, complessa sia per chi la vive sia per chi vi interagisce. La letteratura scientifica ne ha sottolineato la storicità, contestualizzandone il significato, e gettando nuova luce sulle teorie interpretative nonché sulle modalità operative da poter adottare.

Il volume curato da Carmen Betti e Caterina Benelli offre notevoli spunti in questa direzione, attraverso la presentazione di studi e ricerche di docenti ed esperti del settore. Il testo è suddiviso in tredici capitoli. Nello specifico, nel primo capitolo, Guido Petter cerca di sfatare alcune idee di senso comune che tendono a livellare le esperienze adolescenziali senza tener conto delle differenze e particolarità esistenti. Franco Cambi, nel secondo capitolo, affronta il tema dei bisogni formativi degli adolescenti di oggi, sottolineando la necessità di capire e ascoltare attivamente gli adolescenti, contestualizzando le esperienze ed evidenziando la complessità del nostro tempo, la pluriappartenenza delle nostre identità multiple, e dunque l'inquietudine come ricerca e possibilità di apertura. Su questo sfondo si collocano le osservazioni di Alessandro Mariani sulla necessità di "far entrare" le emozioni a scuola, nell'intento di dar vita a una vera e propria comunicazione formativa. La complessità dell'età adolescenziale è al centro del saggio di Enzo Catarsi, che ne sottolinea la criticità, contro le interpretazioni ormai superate di età "spensierata" e "felice". A questo proposito, particolarmente importante diventa la relazione con le famiglie, che possono oggi essere accompagnate nel loro ruolo in modo da accrescerne consapevolezza e capacità riflessiva. Le emozioni tornano in gioco nel saggio di Andrea Mannucci, dedicato all'educazione affettiva e alla sessualità, con particolare attenzione ai vissuti dei ragazzi e delle ragazze diversamente abili. Esperienze particolari vivono anche gli adolescenti immigrati o le seconde generazioni figlie dell'immigrazione, come sottolinea Clara Silva, evidenziando la complessità della ricerca identitaria e la necessità di una cittadinanza plurale.

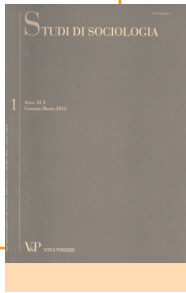
È chiaro allora che, in una cornice di questo tipo, il ruolo della scuola si fa primario, come afferma Maria Rita Mancaniello nel suo saggio, puntando sulla partecipazione attiva. Allo stesso modo, Emiliano Macinai sottolinea la necessità di un impegno della scuola e la sua funzione socializzante. In questo senso il docente dovrebbe essere, ci dice Caterina Benelli, un “professionista riflessivo”, capace di ripensare i propri percorsi, sia individualmente che in maniera collegiale, anche attraverso itinerari formativi legati all’autobiografia intesa come cura di sé. Docenti, dunque, che diventino capaci di gestire anche l’eventuale disagio scolastico dei ragazzi, come evidenzia Tommaso Fratini. Il testo procede mettendo ancora a fuoco “adolescenze particolari”, come quelle legate all’autismo, descritte da Sabina Falconi attraverso la presa in esame di un caso specifico. Adolescenti e nuove tecnologie è il tema affrontato dagli ultimi due capitoli, rispettivamente di Gianfranco Bandini e Maria Ranieri, che prendono in esame la questione dei nuovi media e del complesso rapporto che gli adolescenti sono capaci di instaurarvi.

Il volume rappresenta un utile strumento formativo e di ricerca, sia per docenti universitari sia per insegnanti, educatori o esperti del settore, desiderosi di acquisire o affinare conoscenze relativamente al mondo adolescenziale e alle complesse dinamiche a esso correlate.

Gli adolescenti fra reale e virtuale : scuola, famiglia e relazioni sociali / a cura di Carmen Betti e Caterina Benelli. — Milano : Unicopli, 2012. — 216 p. ; 22 cm. — (Psicologia dello sviluppo sociale e clinico. Saggi ; 40). — Bibliografia. — ISBN 9788840014623.

Adolescenti

articolo



Sogni di genere

Disuguaglianze e risorse nel futuro immaginato degli adolescenti

Maddalena Colombo

L'articolo si focalizza sui modi di pensare il futuro dei ragazzi e delle ragazze, sia per quanto riguarda le loro aspirazioni (cosa farò da grande?), sia per i desideri di autorealizzazione (come arriverò a essere adulto?). Le argomentazioni partono dall'analisi di alcuni dati di ricerca empirica condotte in cinque città italiane che hanno permesso di confrontare le diverse adolescenze secondo il genere, la nazionalità, la città di residenza, il tipo di scuola superiore frequentata.

Secondo il quadro di ricerca assunto il genere è da considerarsi una variabile strutturale importante che influenza percorsi e orienta scelte di vita. Tuttavia si ritiene che questa variabile possa essere agita intenzionalmente dai ragazzi, come fattore di cambiamento all'interno dei contesti di appartenenza e che vi sia una necessaria interazione con gli elementi di natura culturale e socioeconomica.

I percorsi di transizione dal sogno alla realtà sono influenzati dalle differenze di genere, non solo in quanto esplicative di diverse qualità del proiettarsi in avanti – influenzate a loro volta dalle individualità, dai modelli di genere interiorizzati, dai diversi schemi biografici – ma anche in quanto effetto della divisione sessuale del lavoro e dell'accesso non paritario alle carriere di vita.

Intraprendere un ciclo di studi o una carriera in un qualsiasi settore professionale è una scelta che, a dispetto di quanto viene percepito dai giovani italiani, è condizionata da alcuni fattori che hanno tutti una rilevanza sulle appartenenze di genere.

Seguendo la teoria di Dahrendorf, che legge le scelte individuali come il risultato della combinazione tra opzioni (intese come possibilità/risorse disponibili o *provisions* e titoli di accesso alle risorse o *entitlements*) e legature (intese come vincoli e legami in relazione ai ruoli ricoperti e alle posizioni sociali), si individuano cinque legature che, in modo più o meno positivo e intenso, vanno a costituire dei vincoli entro i quali si esprimono le scelte dei percorsi formativi dopo la scuola dell'obbligo dei giovani italiani.

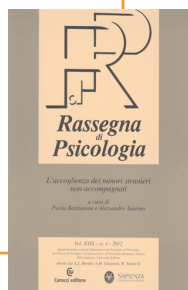
Messi a confronto i sogni di genere, evocati dalla domanda “se avessi la bacchetta magica cosa vorresti?”, ricalcano profili da un lato differenziati in modo tradizionale e, dall’altro, accomunati da un modo di pensare se stessi in relazione al futuro che travalica gli steccati di genere, con una visione della parità tra i sessi non semplificata, né sessista. Il modo femminile di desiderare il futuro appare caratterizzato da voci legate al tradizionale ambito familiare (figli, genitori, nonni), mentre quello maschile vede una maggior presenza di desideri per acquisizioni materiali (*life markers*), quali una moto, il lavoro, il guadagno. Entrambi però esprimono preoccupazioni globali, come la fame nel mondo, la pace, l’inquinamento, l’immigrazione. Entrambi i generi si fanno paladini di un superamento della contrapposizione tra i sessi, dove a contare non debbano essere tanto le “quote”, e quindi preconfezionate aspettative di genere, quanto il riconoscimento dei meriti e delle capacità di ciascuno da valutare in modo trasparente e condiviso. Quest’ultima prospettiva, che assume come fattore esplicativo delle differenze di genere l’esistenza di uno sguardo “agentico” da parte delle nuove generazioni rispetto alla parità tra i sessi, e dunque afferma che vi sia una capacità/volontà di far sentire la propria voce nella consapevolezza dei margini concessi dalla società alle proprie azioni, costituisce per l’autrice un’ipotesi che la ricerca in sociologia dell’educazione potrebbe andare a verificare su un campione più vasto, magari con il supporto di analisi longitudinali.

Sogni di genere : disuguaglianze e risorse nel futuro immaginato degli adolescenti / Maddalena Colombo. — Bibliografia: p. 88-90.

In: Studi di sociologia. — A. 50, n. 1 (genn.-mar. 2012), p. 77-90.

Futuro — Atteggiamenti degli adolescenti maschi e delle adolescenti femmine

articolo



L'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati

Paola Bastianoni e Alessandro Taurino (a cura di)

Questo numero monografico dedicato ai minori non accompagnati, considerati come soggetti esposti a un forte rischio psicosociale e psicopatologico si compone una serie di contributi, centrati sulla realtà italiana tranne uno, dedicato a quella francese. Impostati finora prevalentemente con un taglio sociologico, gli studi condotti in Italia su questo segmento della popolazione giovanile a detta degli autori hanno trascurato le ripercussioni psicologiche del vissuto dei minori. A tale lacuna intendono ovviare le ricerche di cui qui si dà conto.

La prima, basata su interviste a un campione di 20 minori, si focalizza sull'analisi dei resoconti narrativi da esse estratti. Questi ultimi sono stati preventivamente suddivisi in tre sezioni di frammenti significativi, riferiti all'esperienza precedente il viaggio, ossia al passato, a quella del viaggio e a quella del presente. A tali frammenti è stato applicato il metodo CCRT (*Core conflictual relationship theme*) di Luborsky, debitamente adattato alla condizione specifica dei soggetti indagati. In questo modo è stato possibile verificare che i minori non accompagnati esprimono tre bisogni peculiari che li differenziano in maniera piuttosto netta dagli altri adolescenti: il bisogno di imporsi e di riuscire, quello di aiutare la propria famiglia e quello di essere accolti e aiutati. Dai racconti risulta anche la predominanza di un certo grado di vissuti persecutori, peraltro controbilanciati da sentimenti positivi di speranza rispetto al futuro.

La seconda ricerca, condotta su interviste a un campione di 19 minori, si è basata sul metodo dell'analisi interpretativa fenomenologica, finalizzato a delineare le storie di vita entro cui i minori hanno progettato la decisione di migrare da soli. La prospettiva adottata ha posto l'accento sul fenomeno della resilienza piuttosto che su quello della carenza, mostrando come l'esperienza di questi ragazzi non si esaurisce nelle difficoltà da essi incontrate, né la loro situazione può essere ridotta a quella dell'abbandono o dello sfruttamento. Emerge poi che questi ragazzi hanno bisogno di un

progetto che non li ponga contro la famiglia d'origine, in taluni casi fonte di resilienza, in talaltro soggetto di una possibile riconciliazione.

Una terza ricerca ha sondato, sempre attraverso interviste, l'approccio con cui i coordinatori dei servizi di accoglienza di Roma si avvicinano a questi minori e le interpretazioni che danno dei loro bisogni. Ne risulta una rappresentazione altamente eterogenea dei minori, dipendente dalle tipologie di soggetti con cui i servizi hanno a che fare, ma che influenza decisamente le azioni e le prospettive di intervento loro dirette. Nei servizi di seconda accoglienza, che solo di recente si occupano dei minori non accompagnati, risalta un approccio che punta al contenimento delle loro richieste, finalizzate all'ottenimento di garanzie utili per accedere al lavoro. Al contrario in quelli di prima accoglienza è presente un approccio più aperto e attento alle fragilità dei minori.

L'ultimo contributo, in lingua francese, tratteggia la situazione dei minori stranieri non accompagnati in Francia, equiparati sul piano legale agli altri minori e non oggetto di rimpatri sistematici nel Paese d'origine. Vi sono distinte cinque sotto-categorie: minori richiedenti asilo, minori inviati dalle famiglie e provenienti da Paesi poveri, minori vittime di sfruttamento, minori in fuga dalle famiglie, minori vagabondi. I minori hanno diritto a regolarizzare la loro presenza se presi in carico dai servizi sociali prima dei 16 anni e pure a richiedere la cittadinanza francese al raggiungimento della maggiore età se presi in carico prima dei 15 anni. Nel contributo è sottolineata l'importanza di un approccio clinico transculturale per affrontare i disagi e le patologie di questi minori.

L'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati / [a cura di] Paola Bastianoni, Alessandro Taurino. — Nucleo monotematico. — Contributi di T. Frattini, P. Bastianoni, A. Taurino et al. — Bibliografia. In: *Rassegna di psicologia*. — Vol. 29, n. 1 (2012), p. 5-69.

Minori stranieri non accompagnati — Accoglienza

articolo



Adolescenti straniere in cerca di tutela

Il conflitto generazionale e culturale tra le ragazze e i loro genitori

Elena Buccoliero

La riflessione presentata in questo articolo prende le mosse dalla constatazione di un cambiamento importante in atto nel panorama della giustizia minorile e del rapporto tra minori e istituzioni di tutela nello specifico, ovvero del fatto che sempre più spesso sono proprio i minori, per lo più stranieri, a cercare aiuto presso gli assistenti sociali o le forze dell'ordine. Quella del chiedere aiuto viene riconosciuta come una competenza, come una capacità non comune e quanto meno inedita fino a oggi nei ragazzi, in quella delicata fase di individuazione che si attraversa in adolescenza e che si carica di significati e di contraddizioni ancora più sottili nel caso dei figli di migranti. Stando all'esperienza diretta di casi incontrati nella propria professione di giudice onorario presso il Tribunale per minorenni di Bologna, l'autrice individua varie tipologie di ragazze adolescenti straniere che si rivolgono autonomamente alle autorità per chiedere aiuto.

Ci sono ragazze straniere inserite e spesso cresciute nel contesto italiano, con riferimenti culturali e modelli familiari di altre culture: per queste ragazze, tutto diventa una scelta tra due modelli e spesso il conflitto si genera dal rifiuto della cultura d'origine per uniformarsi alle coetanee; le ragazze nella maggior parte dei casi arrivano in questura o ai servizi sociali affiancate da insegnanti o educatori, il tribunale avvia percorsi di tutela volti a sostenere le scelte di autonomia, la cui riuscita dipende molto dall'azione dei servizi sul territorio.

Si registrano anche molti casi in cui le ragazze si "ribellano" ai genitori scegliendo come riferimento la cultura d'origine, da cui i genitori si sono affrancati: è il caso di mamme arabe che vedono le figlie indossare il velo o mamme sinti che assistono alla fuga d'amore delle figlie per sancire l'unione con un ragazzo, invece che studiare. In questi casi sono i genitori per primi a chiedere aiuto; in udienza le ragazze chiedono aiuto per crescere secondo i loro desideri.

Una terza tipologia, ridotta numericamente, ma significativa in termini di riflessione sull'argomento, è rappresentata dalle ragazze che si rivolgono ai servizi denunciando maltrattamenti mai avvenuti e che poi vengono ritrattati. Spesso, in questi casi, si tratta di tentativi di sottrarsi dal controllo dei genitori, cercando nell'affidamento una strada verso una maggiore libertà, la quale si svela immediatamente illusoria.

Ci sono poi le ragazze ricongiunte dopo tanti anni ai genitori, che hanno subito in passato la decisione della separazione e che poi subiscono quella del ricongiungimento per motivi che vanno dall'intenzione di reintegrare la propria identità da parte delle madri alla ricerca di una chance di integrazione in più nel contesto di destinazione. In questi casi più è stata lunga la separazione e più è difficile ricomporre la relazione affettiva; quando situazioni del genere giungono all'attenzione del tribunale, l'adolescente si trova in situazioni di violenza o di abbandono, dove comportamenti fuori dalla norma vengono sanzionati con maltrattamenti o dove fughe da casa non trovano risposta.

Durante l'adolescenza delle ragazze straniere in Italia si sviluppa dunque un conflitto che è culturale e generazionale e che rende questo momento un terreno sensibile sul quale si profilano da una parte le esigenze di realizzazione delle figlie, dall'altra quelle dei genitori. Prendere atto di questa complessità deve significare il riconoscimento della necessità di strumenti di intervento specifici. Trincerarsi dietro la carenza di risorse non può essere un alibi per la carenza di idee, necessarie oltremodo quando il conflitto esplose alla soglia della maggiore età, quando cioè la tutela non potrà più esserci.

Adolescenti straniere in cerca di tutela : il conflitto generazionale e culturale tra le ragazze e i loro genitori / di Elena Buccoliero.

In: *Minori giustizia*. — 2012, n. 2, p. 24-30.

1. [Adolescenti immigrati : Adolescenti femmine — Rapporti con i genitori](#)

2. [Adolescenti zingari : Adolescenti femmine — Rapporti con i genitori](#)

articolo



Dal non intervento all'intervento indifferenziato

Riflessione sulla tutela dei minori rom e sinti

Carlotta Saletti Salza

Le azioni di tutela dei minori rom e sinti inducono a riflettere sul tema dell'adeguatezza degli interventi giudiziari riferiti ai casi di allontanamento di un minore dalla famiglia di origine e dei relativi atti di dichiarazione di adottabilità. Prima di tutto è necessario partire dalla storia del bambino, riferita al contesto familiare e sociale di appartenenza. Ciò significa rivolgere l'attenzione ai genitori del bambino, sapere quali sono i legami di parentela allargata che hanno intessuto con le persone della comunità, in quali Paesi hanno vissuto in precedenza e per quanto tempo, ecc. Sarebbe, inoltre, opportuno indagare su quali sono i servizi sociali che li hanno presi in carico, quali altri enti pubblici o del privato sociale hanno intrattenuto rapporti con la famiglia del bambino, se per lui già esistono dei provvedimenti protettivi, qual è stato il suo percorso di scolarizzazione, ecc. Non si tratta di informazioni sempre disponibili o facilmente reperibili, soprattutto quando il nucleo familiare ha vissuto in un'area abusiva.

Un secondo elemento di difficoltà è costituito dai possibili rischi del lavoro sociale praticato dagli operatori come iniziatori degli interventi di tutela a beneficio di un minore: la sensibilità umana e la ponderatezza di giudizio di ogni singolo operatore possono incidere sull'osservazione e l'interpretazione di una specifica situazione che interessa un bambino rom, come ad esempio il fatto di camminare scalzo o indossare abiti non adatti alla stagione o chiedere l'elemosina per strada con la madre.

A volte un operatore può nutrire dei pregiudizi personali o culturali verso i rom e i sinti tali da viziare alla base l'approccio alla tutela minorile. Per esempio è un pensiero largamente diffuso che le donne rom siano maltrattate e che i minori siano sfruttati, costretti al furto o all'accattonaggio, non abbiano possibilità di costruirsi un avvenire differente da quello dei loro genitori e quindi siano costretti a vivere una vita da "zingari". I pregiudizi e gli stereotipi permeano i processi inferenziali e interpretativi della realtà,

e possono indurre a codifiche di dati distorti e memorizzazioni travisate di episodi e vissuti infantili.

Se c'è un'eccessiva discrezionalità da parte degli operatori nel valutare la soglia minima di una situazione considerata pregiudizievole per il minore rom, i criteri utilizzati per la determinazione della condizione di abbandono morale e materiale risulteranno differenti, quindi poco oggettivi e non comparabili. Ogni valutazione nasconde infatti una duplice questione etica: antropologica, cioè relativa all'accostarsi a mondi culturali differenti, e di natura specificamente professionale e procedurale.

Un ulteriore elemento critico concerne la modalità di coinvolgimento della famiglia del bambino rom nel processo di attivazione di un intervento proposto per la sua tutela. In alcuni casi è possibile che l'intervento si configuri come "violento" per la famiglia e per il bambino: ad esempio, ciò accade quando i genitori non sono adeguatamente informati e coinvolti nella procedura che riguarda il figlio, e di conseguenza non riescono a comprendere adeguatamente tutto ciò che l'intervento comporta.

A volte può accadere che ai genitori venga limitata la possibilità di relazione con il figlio, come ad esempio succede nei casi in cui lo incontrano in un luogo neutro e viene richiesto loro di non parlare la propria lingua: una possibile conseguenza di una simile condotta è che la famiglia si venga a trovare nella difficoltà di accostarsi al bambino, senza la possibilità di offrirgli uno spazio di ascolto e di benessere.

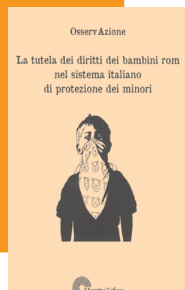
Anche le procedure di adottabilità sono particolarmente critiche. Alcune ricerche mostrano che la percentuale di adozioni attivate sul totale dei bambini dichiarati adottabili è piuttosto alta, a tal punto da evocare l'art. 2 della *Convenzione per la prevenzione e la repressione del delitto di genocidio* del 9 dicembre 1948, secondo cui uno degli atti riconosciuti per giungere al genocidio di un popolo è il «trasferimento forzato di fanciulli da un gruppo all'altro».

Dal non intervento all'intervento indifferenziato : riflessione sulla tutela dei minori rom e sinti / di Carlotta Saletti Salza.

In: *Minori giustizia*. — 2012, n. 2, p. 108-115.

Bambini e adolescenti zingari — Tutela

monografia



La tutela dei diritti dei bambini rom nel sistema italiano di protezione dei minori

OsservAzione

Il volumetto – consultabile anche in rete – è la versione italiana del report realizzato in collaborazione con l'European Roma Rights Centre dall'onlus OsservAzione, che si occupa del contrasto alla discriminazione di rom e sinti. La pubblicazione rientra nelle attività promosse da un progetto sulla tutela dei bambini rom in alcuni Paesi europei finanziato dalla Commissione europea nell'ambito del programma *Diritti fondamentali e cittadinanza*. La ricerca che ne è alla base mira a colmare un vuoto, relativo alla conoscenza della condizione dei rom in rapporto al sistema italiano di tutela dei minori, a fronte di una serie di riscontri sull'aggressività con cui in Italia i minori rom sono allontanati dalle loro famiglie. Si consideri che queste in molti casi sono state precedentemente smembrate, a seguito del loro sgombero forzato dai campi in cui in gran parte vivono. L'indagine si è basata da un lato sull'analisi del quadro legislativo e sui meccanismi delle politiche in vigore e dall'altro su interviste condotte presso le famiglie rom e presso giudici e rappresentanti delle istituzioni locali coinvolte. Sul primo versante la pubblicazione offre un quadro sintetico della situazione dei rom in Italia e della normativa italiana relativa alla protezione dell'infanzia. Sul secondo versante, invece, i ricercatori hanno incontrato grandi difficoltà a reperire informazioni e conferme per via della reticenza e della scarsa collaborazione di un'ampia parte dei soggetti intervistati, istituzionali e non. A ciò si aggiunge la mancanza di dati sistematici relativi alla presenza di bambini rom nel sistema italiano di protezione dell'infanzia.

Gli elementi ricavati permettono ragionevolmente di ritenere che vi sia una significativa sovrarappresentazione di bambini rom nelle strutture statali. Tuttavia, alcune testimonianze e il monitoraggio di alcune realtà mostrano una prevalenza di presenze nelle strutture residenziali e nei centri di primi accoglienza rispetto alle procedure di affido, di adozione o di revoca della potestà genitoriale. Al di là dei dati numerici, incompleti, i comportamenti dei

genitori che di norma determinano l'intervento sociale o giudiziario, come l'accattonaggio o l'abbandono scolastico in età dell'obbligo, nel caso dei minori rom sembrano essere accettati in forza di un pregiudizio etnico che considera normali tali comportamenti presso i rom. Si tratta cioè di un sistema di tutela che interviene tardivamente o solo in casi gravi e che è impreparato a dare risposte efficaci alla situazione dei rom maggiormente in difficoltà, che in buona parte sfuggono ai servizi perché non residenti in quanto privi di permesso di soggiorno. Si tratta di una sorta di circolo vizioso generato dall'assenza di politiche strutturali e incisive di prevenzione e di inclusione, politiche in cui le istituzioni paiono non credere, fondandosi su un'idea stereotipata dei rom quali soggetti refrattari a ogni azione nei loro confronti. Di qui, come risulta dalle testimonianze raccolte, la tendenza a richiedere la sospensione preventiva della potestà genitoriale alla nascita dei figli, sulla base della convinzione che questi poi saranno avviati all'accattonaggio e a crescere in condizioni inaccettabili nei campi. Oppure la tendenza a strappare in maniera brutale i figli alle famiglie, senza informare i genitori delle ragioni di simili provvedimenti o senza dar loro modo di esercitare i loro diritti. Salvo poi non riuscire a trattenere i minori nei centri di accoglienza oppure ricorrere all'affido solo in famiglie rom, ritenendo inadatto per i bambini rom sperimentare lo stile di vita delle famiglie non rom a causa dello choc culturale che proverebbero in caso di rientro in seno alla famiglia d'origine.

La tutela dei diritti dei bambini rom nel sistema italiano di protezione dei minori / OsservAzione. — Napoli : Marotta & Cafiero, stampa 2012. — 97 p. ; 21 cm. — (Le mosche bianche ; 3). — Bibliografia: p. 94-97. — ISBN 9788897883012.

Bambini e adolescenti Rom — Diritti — Tutela — Italia

monografia



Alla ricerca del familiare Il modello relazionale-simbolico

Eugenia Scabini e Vittorio Cigoli

Viene qui presentata una sintesi aggiornata dell'ampia mole di lavoro, teorico e applicativo, svolto dal Centro di ateneo di studi e ricerche sulla famiglia dell'Università Cattolica di Milano.

Il modello relazionale-simbolico si pone come punto di riferimento per la ricerca sul "famigliare", nel suo perenne moto di connessione tra mutamento e continuità, aspetti varianti e invariati. I pilastri su cui poggia il modello, ispirato alla famiglia come "unitas multiplex", sono quelli di: relazione, che permette di accedere alla conoscenza dei legami familiari e dei valori che li attraversano; di transizione, che riguarda eventi salienti e simbolicamente pregnanti che coinvolgono tutto il gruppo familiare; di generatività, che riguarda ciò che accade nello scambio tra generi, generazioni e stirpi. Secondo il modello relazionale simbolico, i principi che guidano il funzionamento del sistema famiglia sono quello organizzativo (esiste un principio organizzativo della relazione familiare?), simbolico (qual è la sua matrice di senso?) e dinamico (qual è la dinamica cruciale che dà vita o morte alla relazione?).

Nella seconda parte del volume vengono presentate le diverse ricerche svolte su temi focali, tra cui: il conflitto di coppia, il *coping* diadico e il perdono tra coniugi; la nascita e lo sviluppo del legame familiare, la genitorialità nell'adozione, nell'affidamento e nel contesto della separazione coniugale; la transazione all'età adulta; la condizione di migrazione della famiglia.

La terza parte è dedicata ai risvolti applicativi. Ampio spazio è dedicato alla metodologia di lavoro che orienta sia gli interventi formativi con le famiglie nella comunità, sia quelli a carattere clinico psicoterapeutico. Il punto di partenza che ha segnato la riflessione sui programmi di intervento è costituito dal riconoscimento del soggetto famiglia non solo come fruitore di politiche sociali ma anche come promotore delle stesse, secondo una dinamica relazionale che dovrebbe investire sia la fase di progettazione, sia quella di valutazione finale dei programmi. Un altro costrutto di riferimento

è quello di rete, come intreccio di relazioni che, se connotate da fiducia e cooperazione, costituiscono la struttura del capitale sociale. Il concetto di capitale sociale può essere utilmente usato per comprendere le dimensioni della coesione sociale e per impostare la promozione delle reti sociali. Nello specifico si delineano i seguenti indici, di cui tenere conto nella progettazione dell'intervento, e che, a un tempo, si pongono come obiettivi da acquisire: fiducia e apertura, relazionalità, sicurezza, buon vicinato, tolleranza, socializzazione familiare, capitale sociale comunitario allargato, sostegno/aiuto familiare-parentale, capitale sociale familiare interno, capitale sociale familiare extranucleare. In particolare, vengono discussi i programmi per la promozione della generatività, attraverso l'*enrichment*, la mediazione e la parola.

L'ultima parte del volume è dedicata ai principali strumenti quantitativi e qualitativi utilizzati dai ricercatori. Nello studio delle relazioni familiari hanno da sempre trovato applicazione le scale di misurazione, in alternativa o a integrazione dei dati prodotti attraverso strumenti più qualitativi. Vengono qui presentati i questionari sviluppati nell'ambito del Centro di ateneo, tra cui la Scala delle dimensioni positive della coppia, e quella delle dimensioni negative. Prendendo le mosse dal costruito di *self efficacy* di Bandura, è stata inoltre sviluppata una serie di scale di autoefficacia percepita nei diversi domini di interesse: coniugale, filiale, genitoriale, collettivo. Infine sono state sviluppate due scale relative all'adozione, una sulla filiazione, l'altra sulla genitorialità. Tra gli strumenti qualitativi si pone il Disegno familiare congiunto, il Family life space, il test La doppia luna, l'Intervista clinica generazionale, lo Sceno test congiunto.

Alla ricerca del familiare : il modello relazionale-simbolico / Eugenia Scabini, Vittorio Cigoli. — Milano : Raffaello Cortina, 2012. — XIV, 356 p. ; 23 cm. — (Psicologia clinica e psicoterapia ; 253). — Bibliografia: p. 331-354. — ISBN 9788860305558.

1. Genitori adottivi e genitori affidatari — Genitorialità
2. Relazioni familiari — Psicologia

monografia



L'amore imperfetto

Perché i genitori non sono sempre come li vorremmo

Grazia Attili

Adottando una prospettiva evuzionistica, nel corso del libro l'autrice evidenzia quelle propensioni biologiche che si sono selezionate nel corso dell'evoluzione e che possono rendere conto dell'asimmetria esistente nella disponibilità materna e paterna a dare cure genitoriali. Secondo tale prospettiva, sarebbe una spinta biologica, a base innata, a fare da sfondo all'investimento genitoriale: i genitori sarebbero propensi a proteggere e curare i propri figli biologici poiché, così facendo, si assicurano il successo riproduttivo, ossia la propagazione delle proprie caratteristiche genetiche alle generazioni successive, rispondendo inconsapevolmente a un bisogno di immortalità del genere umano. È come se i genitori, per decidere circa l'investimento parentale, facessero un calcolo, pur in modo inconsapevole, del rapporto tra costi, in termini di energia e cure, e benefici in termini riproduttivi.

L'investimento in termini di protezione nei riguardi dei figli pare essere più a carico delle donne che degli uomini. Dimensioni quali la sensibilità e prontezza a rispondere ai segnali del bambino, che renderanno conto della sicurezza del bambino e del suo sviluppo socioemotivo, sono caratteristiche universali delle madri più che dei padri. Le peculiari caratteristiche anatomiche e fisiologiche rendono la donna maggiormente propensa a mantenere un contatto prolungato con la prole, a essere disponibile a dare cure continuative e costanti per la protezione del piccolo: la tendenza da parte delle madri a un investimento parentale senza limiti sarebbe spiegabile a partire da una riserva limitata di ovuli e dalla possibilità di lasciare le proprie caratteristiche nella discendenza attraverso la sopravvivenza dei pochi figli che sono capaci di generare. Parallelamente, sembra che la leggerezza dei costi riproduttivi (ossia la maggiore possibilità rispetto alle donne di propagare le proprie caratteristiche), il non poter esser certi della propria genitorialità, la divisione dei ruoli e del lavoro tra maschi e femmine, avrebbero scoraggiato l'investimento nella cura dei figli da parte dei padri sol-

lecitandoli a farlo soltanto nel caso in cui si realizzino determinate condizioni, quali il riuscire a mantenere il contatto con i figli, avere un buon rapporto con la partner e riuscire ad affermarsi all'esterno della famiglia. D'altra parte anche i bambini presentano una tendenza a base innata a cercare il contatto e a cercare soddisfacimento al proprio bisogno di protezione e conforto, individuando tra gli adulti significativi chi sia più motivato a prendersi cura di loro.

Tuttavia, per quanto ancorati alla biologia, le modalità e i ruoli genitoriali si declinano ed esprimono in funzione non solo di caratteristiche individuali dei genitori e dei figli, ma anche dei vari contesti ambientali, storici e culturali. In tal senso, il libro descrive diverse modalità di accudimento di padri e madri verso i propri figli e l'impatto che queste hanno sullo sviluppo psicologico dei figli e sulla strutturazione della loro personalità. Tali modalità possono anche assumere forme dagli esiti devastanti (maltrattamenti e abusi), risultanti dalla combinazione di molteplici fattori di rischio, sui quali esercitano un grande peso le pressioni selettive dell'evoluzione biologica.

Nel libro vengono fornite numerose esemplificazioni derivate tanto dalla letteratura scientifica che si occupa di biologia, antropologia e psicologia, quanto dalla cronaca, dal cinema e dalla letteratura.

Secondo l'autrice, rivedere la parità tra uomo e donna alla luce di come entrambi funzionano secondo le pressioni selettive potrebbe suggerire nuove organizzazioni dei contesti lavorativi e favorire il coinvolgimento di entrambi i genitori nella cura dei figli.

L'amore imperfetto : perché i genitori non sono sempre come li vorremmo / Grazia Attili. — Bologna : Il mulino, c2012. — 217 p. ; 21 cm. — (Intersezioni ; 391). — Bibliografia: p. 202-212. — ISBN 9788815239921.

1. Figli — Rapporti con i genitori — Psicologia
2. Maternità e paternità — Psicologia

monografia

Vanna Iori, Alessandro Angeli,
Daniela Bruczone, Elisabetta Musi
Genitori comunque
I padri detenuti
e i diritti dei bambini



VITA EMOTIVA
FrancoAngeli E FORMAZIONE

Genitori comunque

I padri detenuti e i diritti dei bambini

Vanna Iori et al.

La genitorialità vissuta dietro le sbarre del carcere comporta sempre una doppia distanza, sia quella fisica determinata dall'allontanamento dalla famiglia, sia quella affettiva dovuta all'impossibilità di esercitare una funzione educativa e di condividere gli affetti nella quotidianità. Difficoltà analoghe vengono vissute dai figli, i quali, privati dalla presenza paterna, spesso non comprendono il perché dell'assenza del genitore, vivendola come un abbandono.

Da una ricerca promossa dal Centro servizi per il volontariato e svolta da docenti dell'Università Cattolica di Milano, presso la Casa circondariale di Piacenza, emerge tutta la sofferenza che padri e figli vivono durante la reclusione dei padri, sia per la mancanza di opportunità di vita condivisa e di dialogo possibile, sia per la negazione di una serie di diritti che non dovrebbero venire meno con la reclusione, ma che si verificano per norme e regolamenti che non garantiscono la loro realizzazione. Poter mantenere delle relazioni aperte anche nella distanza diviene l'obiettivo principale dei volontari e degli operatori penitenziari che si prendono cura delle persone detenute, ma non sempre si riesce a creare dei contatti permanenti e continui. Alcuni mezzi di comunicazione, quali il telefono, le lettere o le narrazioni autobiografiche possono aiutare a colmare questa distanza, anche se spesso i rapporti tra genitori e figli risentono di quella difficoltà a creare dei legami positivi che si ha anche nella libertà.

Le incertezze delle identità paterne, che si ritrovano in molti genitori nella quotidianità, in carcere assumono una maggiore pregnanza e si amplificano le dimensioni dell'inadeguatezza. Dalle parole dei padri detenuti emerge un ricorrente bisogno di affermare il proprio impegno prima della detenzione a "non far mancare niente alla propria famiglia", con un diffuso sentimento di disonore e l'amarezza per non poter più assolvere al compito socialmente attribuito al ruolo maschile del provvedere economicamente ai figli. Nel gran tempo che le persone detenute hanno a disposizione

in carcere ripensano alla loro esistenza e anche al rapporto con i propri figli, con una tangibile preoccupazione di non riuscire a riallacciare quelle relazioni e quella comunicazione che adesso sentono come profondamente necessarie. Pensano di avere ancora qualcosa da insegnare loro, nonostante gli errori commessi, esprimendo ricorrentemente le loro preoccupazioni educative e la frustrazione di non poter seguire i figli nella crescita.

Il desiderio di avere fuori dal carcere una famiglia che aspetta il suo ritorno per la persona detenuta è molto forte e si comprende bene come la qualità dei rapporti svolga un ruolo decisivo nel generare sentimenti di speranza o di angoscia. Il timore di essere abbandonati da mogli o compagne e di non ritrovare i propri figli assale in molte occasioni ed è una paura alimentata anche dal fatto che i legami familiari del detenuto non costituiscono motivo di interesse per la legge penale e l'opinione pubblica e non sono pertanto salvaguardati come diritti quali sono. La paternità in carcere viene spesso ostacolata, rimossa, in molte occasioni umiliata, e le già fragili e precarie relazioni familiari presenti prima della reclusione si sgretolano in separazioni conflittuali e abbandoni dolorosi, con conseguenti difficoltà di vita durante la reclusione. In queste situazioni quelli che più ne pagano le conseguenze sono i bambini, ai quali viene anche nascosta la reale condizione del padre, e che vivono l'assenza del genitore come un abbandono. I bambini avrebbero sempre il diritto di conoscere la verità, ma madri e parenti tendono a occultare la motivazione dell'assenza paterna, lasciando i piccoli a gestire la propria sofferenza e la sensazione di essere stati lasciati perché non amati. Una realtà che mostra quanto ancora ci sia da cambiare nei modelli educativi, culturali e organizzativi per dare vita ai diritti di tutti, persone recluse *in primis*.

Genitori comunque : i padri detenuti e i diritti dei bambini / Vanna Iori, Alessandra Augelli, Daniele Bruzzone, Elisabetta Musi. — Milano : F. Angeli, c2012. — 142 p. ; 23 cm. — (Vita emotiva e formazione ; 8). — Bibliografia. — ISBN 9788856847963.

Figli — Rapporti con i padri detenuti

monografia



Crescere fuori famiglia

Lo sguardo degli accolti e le implicazioni per il lavoro sociale

Valerio Belotti et al.

I ragazzi e le ragazze che hanno vissuto buona parte della loro quotidianità in contesti di cura, protezione e tutela, sono stati negli ultimi anni al centro di attività di ri-programmazione e ri-organizzazione dei servizi sociali pubblici e del privato sociale. Nel perseguimento dei loro interessi è stato realizzato un piano di rinnovamento delle politiche e delle pratiche di accoglienza e cura, che ha indirizzato più di prima verso una valorizzazione dell'accoglienza presso famiglie e comunità più piccole, preferibilmente familiari o di tipo familiare, l'evitare l'allontanamento dei figli dai genitori e il prendere in considerazione negli interventi la possibile riunificazione della famiglia. Ciò che tutt'oggi risulta ancora critico, e non solo nelle pratiche che caratterizzano questi percorsi ma anche nelle politiche che le orientano, è il ripensare la centralità del ruolo del bambino e del ragazzo nel concorrere, da protagonista, alla costruzione del proprio percorso, insieme agli adulti.

A partire da questo quadro, il volume prende le mosse da una prospettiva per cui i bambini e i ragazzi vanno riconosciuti come attori, come soggetti dotati di una propria *agency*, anche nei contesti di cura. Con il termine *agency* si intende la capacità da parte dei soggetti più piccoli di età di compiere scelte, all'interno di vincoli esterni a volte stringenti, ma pure di opportunità, circa le cose che fanno e di esprimere, con i diversi linguaggi che li caratterizzano, le proprie idee e le proprie culture frutto delle relazioni tra i pari e delle rielaborazioni e reinterpretazioni di quanto proviene dagli adulti.

Adottare tale prospettiva significa riconoscere che i bambini e i ragazzi vanno considerati come soggetti che "sanno" della propria esperienza e della propria posizione all'interno delle reti di relazione con l'ambiente, che hanno esperienza pratica del loro essere attori sociali. Dall'adottare tale prospettiva discende dunque la possibilità operativa di ripensare "come" far interagire adulti e bambini e ragazzi nella costruzione dei percorsi di cura e tutela.

Il volume propone le riflessioni e le opinioni di giovani e bambini che hanno vissuto esperienze continuative di affido familiare oppure di accoglienza presso comunità educative e familiari. Le loro narrazioni offrono uno spaccato inedito di percorsi di tutela e sollecitano il lavoro sociale a porre attenzione soprattutto sulla natura, le forme, i tempi e la qualità delle relazioni tra tutti i diversi soggetti coinvolti. Le valutazioni positive dei giovani intervistati sul processo di accoglienza superano di gran lunga quelle negative. Tuttavia emergono diversi aspetti critici che indicano che alcuni aspetti di lavoro di cura vanno in parte ripensati o del tutto ripresi, nella direzione di promuovere la partecipazione degli accolti stessi e dei loro genitori nella formulazione e attuazione dei percorsi di accoglienza.

A partire dalle narrazioni dei giovani intervistati il volume formula indicazioni e raccomandazioni per il miglioramento del lavoro di cura. La prima tra queste riporta che i bambini e i ragazzi chiedono di essere considerati come soggetti che hanno dei propri punti di vista e delle opinioni sulle esperienze che vivono, che danno un senso agli accadimenti quotidiani che li vedono coinvolti. Per questo ritengono necessario essere ascoltati e presi sul serio. Le raccomandazioni mettono anche in luce che il coinvolgimento che richiedono non è quello solo legato all'ascolto dei loro bisogni e desideri, ma è relativo al partecipare alle decisioni che li riguardano, per personalizzare le regole che caratterizzano i contesti che abitano, anche con la partecipazione attiva delle loro famiglie.

Crescere fuori famiglia : lo sguardo degli accolti e le implicazioni per il lavoro sociale / Valerio Belotti, Paola Milani, Marco Ius, Caterina Satta, Sara Serbati. — Venezia : Regione del Veneto, 2012. — 176 p. ; 24 cm. — Bibliografia: p. 149-157. — ISBN 9788897506157.

Affidamento familiare — Opinioni dei bambini e adolescenti in affidamento familiare

monografia



Nuove sfide per l'affido

Teorie e prassi

Cam (a cura di)

Il nuovo libro del Cam (Centro ausiliario per i problemi minorili), frutto di un confronto tra vari professionisti con diversa preparazione teorica ma con lo stesso interesse nell'ambito dell'affidamento familiare, vuole rappresentare una sorta di "memoria" rispetto alle esperienze condotte e fornire, attraverso una visione più disincantata e tecnica degli interventi, una riflessione sui mutamenti nella società italiana e nelle istituzioni rispetto alle specificità dell'affidamento familiare.

Il volume si propone come obiettivo primario da una parte rafforzare l'idea che l'affido eterofamiliare possa continuare a dimostrarsi come uno strumento di aiuto delicato e complesso ma al tempo stesso efficace per la tutela dei minori e per il sostegno alle famiglie e, dall'altra, restituire la complessità dell'affido fornendo alcuni dati significativi di contesto relativi alle ultime rilevazioni sul fenomeno.

Il testo ha come soggetto gli attori principali dell'affido (i servizi, il minore, la famiglia) ed è organizzato attorno a tre nuclei principali.

Il primo si focalizza principalmente sulla tematica dell'ascolto del minore. Da sottolineare in questo nucleo il capitolo di Alberto Penna che pone l'accento sulla necessità di "parlare ai bambini", sforzarsi di pensare dal punto di vista del bambino, per esplicitare in modo corretto il progetto di affido. È importante conoscere le effettive risorse che il sistema familiare può mettere in campo prima di progettare un affido, considerando che questo possa realizzarsi «solo se i genitori hanno già mostrato significativi passi verso una sufficiente acquisizione di competenze genitoriali».

Il secondo nucleo evidenzia le relazioni tra i servizi, il minore e la famiglia e pone la riflessione sulla valutazione e conoscenza delle famiglie affidatarie e dei criteri di abbinamento necessari per andare incontro ai bisogni dei minori e delle famiglie. Marco Chistolini mette l'accento sull'importanza della relazione che si

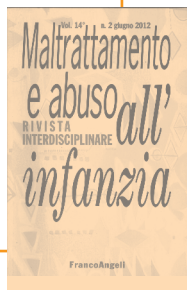
viene a costruire tra gli operatori e la famiglia affidataria, dove i pregiudizi personali s'intrecciano e s'influenzano reciprocamente. Viene proposto un modello di conoscenza della famiglia affidataria articolato in "sette aree di competenza" che orienta il processo di valutazione, la prognosi sulla capacità del nucleo familiare, verso la finalità principale, quella cioè di "conoscere" le reali potenzialità della famiglia candidata al fine di valutare per quale minore potrà essere d'aiuto.

Il terzo nucleo mette al centro le reti sociali (in particolare il mondo della scuola) e le strette connessioni tra queste e gli attori dell'affido. È interessante, partendo da una storia di vita, la storia di Lorenzo, descritta da Antonella Patrizi, provare a riscriverla cercando di eliminare gli aspetti problematici per garantire un buon inserimento nel contesto scolastico come presupposto per la riuscita del progetto di affido. La scuola rappresenta un'esperienza importante per l'evoluzione e l'integrazione sociale di tutti i bambini e, in modo particolare, deve poter «garantire a un minore in affido un inserimento e un accompagnamento scolastico attento ai suoi bisogni evolutivi». Spesso però non tutti gli operatori della scuola sono sufficientemente a conoscenza dell'istituzione dell'affido e della complessità del percorso. Le relazioni con gli adulti significativi nel contesto scolastico possono diventare il presupposto necessario per la costruzione di un progetto di affido condiviso dal sistema servizi-scuola-famiglia. La rete con gli operatori coinvolti nel progetto di affido, la formazione e supervisione degli insegnanti adeguatamente coinvolti e sostenuti nel progetto di affido, così come proposto nel modello del Cam, possono rappresentare un'occasione per «monitorare i bisogni dei minori in affido, i cambiamenti culturali e le problematiche emergenti» per uscire dalle proprie cornici interpretative e riconoscere l'altro come risorsa.

Nuove sfide per l'affido : teorie e prassi / a cura del CAM. — Milano : F. Angeli, c2012. — 271 p. ; 23 cm. — (Politiche e servizi sociali ; 295). — Bibliografia. — ISBN 9788856848571.

Affidamento familiare

articolo



La valutazione delle coppie candidate all'adozione

Il punto di vista di operatori e coppie di genitori

*Ignazio Grattagliano, Antonella Troilo,
Rosalinda Cassibba*

Con il presente lavoro, gli autori cercano di specificare alcuni indicatori della buona genitorialità condivisi dagli operatori sociali (psicologi e assistenti sociali) e dalle coppie candidate all'adozione o che hanno appena adottato un bambino. L'obiettivo è offrire alle coppie e agli operatori un'occasione per riflettere sulle componenti della genitorialità ritenute importanti e individuare criteri di valutazione "condivisi" fra i soggetti coinvolti. In letteratura la valutazione delle famiglie si configura come un'operazione complessa, che richiede di indagare numerose aree del funzionamento familiare utili a "precedere" le capacità genitoriali e riparative della coppia.

Pur riconoscendo una validità e una ricchezza dei criteri riportati in letteratura, gli autori denunciano uno scarso coinvolgimento degli attori sociali coinvolti nel processo adottivo. A tale proposito hanno organizzato un momento di formazione indirizzata a psicologi e assistenti sociali attraverso la conduzione di *focus group*, per favorire lo scambio di impressioni, idee e conoscenze tra gli operatori coinvolti. È stato costituito anche un altro gruppo formato da coppie di genitori adottivi e uno da coppie in attesa di intraprendere l'esperienza adottiva al fine di stimolare la discussione e ancorarla alle problematiche. È stata scelta la tecnica del *focus group* per favorire la libera espressione di punti di vista diversi tra i vari attori coinvolti nel processo adottivo. Sono stati realizzati tre *focus group* tenendo conto del diverso ruolo svolto nell'esperienza dell'adozione (operatori, genitori adottivi, coppie in attesa di adozione). La discussione è stata centrata su tre domande principali: le caratteristiche di un buon genitore, i predittori della buona genitorialità, gli aspetti specifici della genitorialità importanti nella valutazione della coppia adottiva. L'esperienza presentata mette in luce le diverse rappresentazioni che operatori, coppie disponibili all'adozione e genitori adottivi hanno circa le caratteristiche della buona genitorialità. Per quanto concerne la prima domanda gli indicatori emersi in tutti e tre i gruppi riguardano alcune caratteristiche: capacità di

tollerare il conflitto, le sconfitte, i limiti, non proiettare aspettative e bisogni sul figlio, apertura al dialogo e all'ascolto, flessibilità nei ruoli. Per quanto riguarda i predittori della buona genitorialità (seconda domanda) gli indicatori emersi nei tre gruppi sono i seguenti: capacità di riorganizzarsi di fronte alle difficoltà, condivisione tra coniugi, dinamica di coppia. Nelle coppie in attesa di adozione il riferimento alla competenza emotiva e al romanzo familiare non è presente. Tutti e tre i gruppi hanno trovato utile interrogarsi sul ruolo effettivo giocato dalle rispettive famiglie d'origine (parenti, amici, che valorizzano e sostengono i genitori nel processo adottivo). L'ultima domanda, riguardante gli aspetti genitoriali specifici da valutare nella coppia adottiva, ha visto i tre gruppi concentrati su alcuni predittori: la rappresentazione del bambino e la sua funzione, rappresentazione di passato, presente e futuro, strategie adattive per il figlio mancato. In questa ultima domanda i gruppi risultano disomogenei nelle risposte.

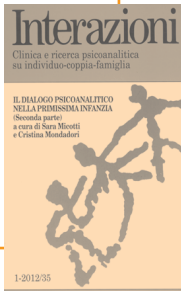
L'esperienza presentata evidenzia la genitorialità come una caratteristica complessa, sopra-individuale, legata alla personalità dell'individuo, alla relazionalità della coppia, alle capacità di adattamento ambientale, alle abilità di fronteggiamento degli imprevisti.

L'aver riscontrato una grande congruenza tra gli indicatori emersi dai *focus* e quelli riportati in letteratura testimonia, secondo gli autori, quanto le tematiche legate all'adozione facciano parte del bagaglio culturale degli operatori e delle famiglie che si confrontano con questa forma di accoglienza.

La valutazione delle coppie candidate all'adozione : il punto di vista di operatori e coppie di genitori / Ignazio Grattagliano, Antonella Troilo, Rosalinda Cassibba
In: *Maltrattamento e abuso all'infanzia*. — Vol. 14, n. 2 (giugno 2012), p. 117-127

Genitori adottivi — Genitorialità — Valutazione

articolo



L'incontro tra culture nell'adozione internazionale

Identità etnica degli adolescenti e strategie familiari di socializzazione culturale

Laura Ferrari, Rosa Rosnati, Viviana Rossetti

L'identità etnica degli adolescenti adottati costituisce un tema di ricerca per gran parte trascurato, nonostante assuma grande rilevanza nell'ambito dello studio delle problematiche connesse all'adozione. Le famiglie adottive sono chiamate a confrontarsi ad ampio raggio con la tematica della somiglianza-differenza, di origine, etnica e culturale. I pochi studi americani sull'argomento hanno messo in luce le differenti strategie di *coping* utilizzate dalle famiglie adottive; tali strategie sono riconducibili a un continuum che oscilla dalla "negazione della differenza", dove la differenza non viene riconosciuta ma anzi negata, all'"insistenza sulla differenza", dove si evidenzia la tendenza a ricondurre all'origine adottiva e all'eredità biologica tutte le difficoltà e i problemi che possono emergere in famiglia e nel contesto sociale. La posizione intermedia e più funzionale è caratterizzata dalla "valorizzazione della differenza", dove, a partire dall'accettazione e dal riconoscimento delle differenze come un valore, è possibile la costruzione dell'appartenenza alla storia familiare.

Obiettivo della ricerca è rilevare come il tema della differenza etnica venga trattato nel contesto italiano. Più in particolare, l'obiettivo è quello di analizzare come gli adolescenti adottati definiscono la propria identità etnica, e se e in quale misura essa sia connessa alle strategie di socializzazione culturale utilizzate, e al modo in cui viene percepita la differenza di origine. I partecipanti alla ricerca appartengono a 15 famiglie; per ciascuna sono stati coinvolti padre, madre e un figlio di età compresa tra 16 e 25 anni in adozione internazionale. Per la raccolta dei dati si è fatto uso di un'intervista semistrutturata. Sono emerse quattro tipologie familiari.

— Valorizzazione della differenza. I genitori sostengono che il figlio possa apprezzare il suo Paese di nascita di cui riconoscono essi stessi il valore. Gli adottati tendono a sviluppare un'identità etnica "integrata/duale".

– Svalutazione. I genitori mostrano un generale atteggiamento di disprezzo verso il Paese di origine del figlio. Gli adottati sviluppano un'identità etnica "assimilata". Genitori e figli enfatizzano le differenze tra famiglie adottive e non, mentre tendono a ricondurre i problemi di relazione all'origine adottiva. L'atteggiamento svalutante dei genitori sembra impedire al figlio di identificarsi, anche solo per alcuni aspetti, con il proprio gruppo etnico di origine e di "portare in salvo" qualcosa del Paese di origine.

– *Color blind*. I genitori non "vedono" la differenza etnica e sembrano quasi dimenticare che i propri figli sono nati in un altro Paese. Anche in questo caso gli adottati sviluppano un'identità etnica "assimilata". Diversamente dalla tipologia precedente, si sminuisce la differenza tra famiglie adottive e non. L'appartenenza familiare appare salda, sebbene sia fondata sulla rimozione della differenza di origine.

– Enfatizzazione della differenza. I genitori rimarcano la differenza tra la propria cultura e quella di origine del figlio adottivo, mentre dedicano molte energie nel compito di socializzazione culturale dei figli. Gli adottati sviluppano un'identità etnica "sospesa/indifferenziata": non si identificano con il gruppo etnico di origine ma neppure con la cultura dei genitori. Le difficoltà che insorgono nella relazione genitori-figli e nel rapporto con i pari vengono ricondotte all'origine adottiva.

Dalla ricerca emerge che alcuni segnali di rischio evolutivo potrebbero essere colti nella tipologia di "svalutazione delle differenze" e in quella di "enfaticizzazione delle differenze", mentre negli altri casi si è riscontrato un buon adattamento comportamentale.

Sul versante applicativo si delinea l'utilità di includere nell'itinerario di preparazione all'adozione alcuni incontri nei quali evidenziare l'importanza della valorizzazione del Paese di origine del figlio e della sua cultura, evitando gli estremi della svalutazione e dell'eccessiva enfasi sull'appartenenza etnica di origine.

L'incontro tra culture nell'adozione internazionale : identità etnica degli adolescenti e strategie familiari di socializzazione culturale / Laura Ferrari, Rosa Rosnati, Viviana Rossetti. – Bibliografia: p. 134-136. In: *Interazioni*. – N. 1 (2012) = 35, p. 119-136.

Bambini adottati internazionalmente – Identità etnica

articolo



Internet e reati: il cyberbullismo

Primi risultati di una ricerca

Ignazio Grattagliano et al.

La conoscenza delle modalità di fruizione della rete non è oggetto di studio solo da parte di ricercatori, ma è oggetto di attenzione anche da parte di *hackers* e malintenzionati che utilizzano la rete per raggirare, carpire codici di accesso e identità virtuali agli utenti per usi illeciti. Così si accede ai conti, si trafficano dati personali, fino ad arrivare a compiere atti molesti o di violenza verso gli utenti più fragili. Tra questi vi sono i giovani ma anche le persone anziane che per necessità o desiderio di non essere esclusi dai nuovi media fanno uso di internet.

L'esposizione che i giovani in particolare possono avere a forme di abuso e violenza via internet sono varie e dipendono anche dalla caratteristica dei mezzi di comunicazione, come il fatto che lo spazio virtuale appare come uno spazio personale e personalizzabile anche connotato da aspetti privati del soggetto ma che sono esposti a tutti, o la possibilità che il molestatore ha di colpire in ogni momento della giornata, lasciando un'offesa o un'ingiuria che il molestato troverà nel momento in cui si conatterà.

Le forme di molestia online avvengono più spesso attraverso la messaggistica, l'e-mail, i blog; meno utilizzate sono le chat. Lo spazio virtuale offre delle garanzie maggiori ai molestatore dello spazio reale in quanto è possibile colpire senza essere visti, anche a grande distanza, è difficile essere reperiti ed è più facile rappresentare una immagine di sé diversa da quella reale. In questo modo infatti molti si permettono comportamenti che non adotterebbero di persona.

Negli studi su questo fenomeno si usano distinguere diversi tipi di molestia e abuso: si va dalle molestie fatte attraverso messaggi di insulti e provocazioni, a ciò che viene definito *flaming*, ovvero una vera e propria guerra di prepotenze, offese e intimidazioni online; dall'esposizione, attraverso la pubblicazione di materiale privato e compromettente, fino alle umiliazioni realizzate attraverso la diffusione di materiale offensivo e diffamatorio anche falso. Infine si individuano gli atti di *impersonation*, attraverso i quali si ruba

l'identità di una persona e si accede ai suoi profili attribuendole pensieri e azioni che non le appartengono, fino al *cyberstalking* vero e proprio, svolto attraverso un bombardamento di messaggi, telefonate e ingiurie verso una persona.

I soggetti maggiormente a rischio sono i ragazzi e i bambini che accedono con troppa facilità a internet e senza una adeguata preparazione. Spesso manifestano un forte coinvolgimento emotivo nell'uso di internet, e ripongono troppa fiducia nella rete, che li porta a rivelare con facilità aspetti personali e privati che possono essere sfruttati da parte di altri.

Sono numerose le ricerche nazionali e internazionali che si sono occupate di indagare quanto siano diffusi fenomeni di violenza attraverso internet e tutte identificano alcuni elementi comuni. Gli autori hanno condotto una ricerca su un campione limitato di studenti tra i 10 e i 13 anni cercando riprove dei dati altrove raccolti. Da questa risulta che tutti i ragazzi del campione possiedono un cellulare e che è il loro strumento privilegiato di comunicazione e di accesso alla rete; il 68% di essi naviga in internet da solo, e il 59% è iscritto a Facebook, mentre il 23% di questi è iscritto anche ad altre *community* (tra cui Badoo, che promuove incontri personali tra gli utenti). Al pari delle altre ricerche internazionali si evidenzia che un elevato numero di ragazzi (16%) ha ricevuto insulti e minacce tramite sms o foto-video e che l'11% è stato autore di offese o molestie tramite questi media.

Se il fenomeno è dunque realmente diffuso e pericoloso è necessario che gli adulti siano in grado di sorvegliare e interagire adeguatamente con i minori in modo che essi siano esposti il meno possibile a tali rischi.

Internet e reati : il cyberbullismo : primi risultati di una ricerca / di Ignazio Grattagliano, Daniela Di Letizia, Vincenzo Orsi, Daniele D. Marasco, Antonello Bellomo, Domenico Suma. — Bibliografia: p. 59-60.
In: La rivista di servizio sociale. — A. 52, nuova serie, n. 1 (apr. 2012), p. 45-60.

Bullismo elettronico

articolo



Può il quartiere preservare gli adolescenti dalla solitudine?

Le risorse sociali del quartiere e la protezione dai sentimenti di solitudine nella prima adolescenza

Francesca Chieco et al.

Il ruolo del quartiere e della comunità locale nell'influencare il benessere e lo sviluppo in adolescenza sembra suscitare un sempre più elevato interesse da parte della ricerca in ambito psicosociale. Lo scopo del lavoro qui presentato è valutare un modello integrato che metta in relazione le caratteristiche del quartiere, in termini di opportunità e risorse sociali, e lo sviluppo di sentimenti di solitudine nella prima adolescenza, prendendo in considerazione il potenziale ruolo di mediazione esercitato dal sostegno percepito dagli amici. È stato somministrato un questionario a un campione di 1.145 ragazzi di età compresa tra gli 11 e i 15 anni provenienti da cinque scuole situate in diversi rioni della città di Padova. Le condizioni del quartiere, in termini di risorse e opportunità disponibili per l'adolescente, possono rappresentare un contesto ottimale di sviluppo e non solo e possono agire da fattore di protezione rispetto allo sviluppo di problemi comportamentali ed emotivi, quali i problemi di solitudine.

Nel presente lavoro la solitudine è intesa come uno stato di disagio emotivo derivante dall'insoddisfazione rispetto alla percezione che l'individuo ha delle relazioni sociali. A partire dalla prima adolescenza, le relazioni con i pari sono caratterizzate dall'aumento del tempo dedicato agli amici e da più profondi livelli di intimità e sostegno percepito. La qualità della relazione con i coetanei sembra rappresentare un elemento significativo per sperimentare relazioni che forniscono sostegno e riducono il rischio di incorrere in disturbi emotivi. Il modello teorico proposto nello studio, secondo il quale le risorse del quartiere sono associate con minori livelli di solitudine, è stato parzialmente validato. Per gli adolescenti la percezione di vivere in un quartiere che offre diverse opportunità è associata al legame emotivo sviluppato nei confronti del quartiere stesso, alla rete sociale di amicizie instaurate nel contesto della comunità locale e alla percezione che i ragazzi hanno del livello di coesione tra le persone che abitano il quartiere. Nel modello non

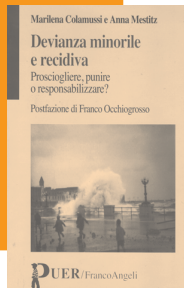
viene verificato il legame diretto dell'attaccamento al quartiere rispetto alla solitudine, contrariamente a quanto ipotizzato. Gli autori ritengono che il legame affettivo con il proprio quartiere non abbia un effetto diretto sulla percezione di solitudine, ma che porti l'adolescente a trascorrere più tempo nel quartiere, con la possibilità di stringere legami intimi e fortemente supportivi. Tale aspetto risulta protettivo rispetto allo sviluppo di sentimenti di solitudine.

Questo studio, pur presentando alcune limitazioni (utilizzo esclusivo di informazioni riferite dagli adolescenti, campione della ricerca limitato a una sola città), rappresenta un contributo nella comprensione di come le caratteristiche del contesto del quartiere possano agire nel promuovere il benessere tra gli adolescenti. Inoltre, offre interessanti suggerimenti per orientare future linee di ricerca e di intervento volte ad accrescere il benessere degli adolescenti. Infine, conferma l'importanza di adottare teorie, evidenze empiriche e prassi di intervento per rendere le comunità in cui vivono gli adolescenti rispondenti ai loro bisogni: fornendo spazi di socializzazione, occasioni di crescita, benessere e adattamento positivo contribuendo, infine, al benessere della comunità stessa.

Può il quartiere preservare gli adolescenti dalla solitudine? : le risorse sociali del quartiere e la protezione dai sentimenti di solitudine nella prima adolescenza / Francesca Chieco, Michela Lenzi, Alessio Vieno, Massimiliano Pastore e Massimo Santinello. — Bibliografia: p. 400-404.
In: *Giornale italiano di psicologia*. — A. 39, n. 2 (magg. 2012), p. 385-404.

Adolescenti — Solitudine — Ruolo dell'ambiente sociale

monografia



Devianza minorile e recidiva

Prosciogliere, punire o responsabilizzare?

Marilena Colamussi e Anna Mestitz

Nel volume vengono presentati i risultati di una ricerca empirica condotta presso gli uffici giudiziari minorili e ordinari di Bari con lo scopo di esplorare l'efficacia a lungo termine dell'istituto della "messa alla prova" se paragonata ad altre misure adottate nei confronti della devianza minorile in una popolazione campione. Viene messo in evidenza come il principale indicatore in grado di permettere una valutazione degli effetti delle misure giudiziarie predisposte per il trattamento della devianza minorile – tra cui appunto la messa alla prova – è rappresentato dalla recidiva, un'area che negli altri Paesi è da tempo oggetto di studio da parte della criminologia mentre in Italia non viene trattata in modo approfondito per le difficoltà che spesso incontrano i ricercatori ad avere accesso ai relativi dati giudiziari. Da qui deriva appunto l'originalità del lavoro condotto.

La presentazione e la discussione dei risultati è stata divisa in parti complementari seguendo un ordine logico. Nel primo capitolo sono tracciati in sintesi il percorso e le caratteristiche delle indagini precedentemente condotte dalle autrici nel settore del processo penale minorile. Nel secondo capitolo vengono prese in esame le caratteristiche e le finalità del rito minorile, e le autrici si soffermano in particolare sull'analisi dell'evoluzione normativa registrata in cui sembra essere preponderante – rispetto alla finalità punitiva – il diritto all'educazione del minorenne deviante, il quale deve essere recuperato al rispetto della legalità non attraverso la pena detentiva bensì per il tramite di un insieme di strumenti tesi al reinserimento sociale piuttosto che all'emarginazione. Nel successivo capitolo vengono presentati i principali risultati dell'indagine condotta e viene effettuata l'analisi quantitativa e qualitativa dei dati raccolti nel corso della ricerca sui diversi segmenti del processo penale minorile e sulla recidiva sul campione esaminato. Nel quarto capitolo l'analisi degli stessi viene sviluppata, invece, sotto il profilo giuridico-processuale e dal punto di vista della legge

applicabile, osservando gli effetti dell'intervento giudiziario a breve e lungo termine, nonché l'incidenza della misura penale nel panorama degli strumenti della cosiddetta *diversion* tesi al recupero e alla risocializzazione del minorenne deviante. Nell'ultimo capitolo vengono, poi, sintetizzate le principali indicazioni emerse dalla ricerca sul campo avanzando alcune proposte innovative. In particolare, si evidenzia da un lato l'efficacia neutralizzante dell'istituto della messa alla prova sulla recidiva, dall'altro l'incidenza residuale del numero dei provvedimenti di questo tipo rilevata su scala sia locale sia nazionale, fenomeno che trova spiegazione nel consistente impegno richiesto in termini di risorse umane, materiali e di tempo che questa misura implica, specie per i servizi sociali minorili, sui quali grava in massima parte la gestione della prova. Vengono infine presentate alcune proposte di modifica dell'attuale assetto normativo in materia, proposte che muovono dalla prassi applicativa e che si affiancano ai molteplici disegni di riforma che si sono susseguiti nel tempo. In particolare, viene auspicato – all'interno di queste proposte – un maggiore utilizzo dello strumento della mediazione che, ben lungi dal sanare qualsiasi conflitto generato dal reato, può aiutare, attraverso l'intervento di un terzo mediatore, a temperare prima, e a risolvere poi, se possibile, la relazione conflittuale tra le parti. Degno di nota, secondo le autrici, è infine il profilo concernente la rapidità dell'intervento di mediazione sia per la sua operatività sia per la verifica pressoché istantanea dei risultati.

Devianza minorile e recidiva : prosciogliere, punire o responsabilizzare? / Marilena Colamussi e Anna Mestitz ; postfazione di Franco Occhiogrosso. — Milano : F. Angeli, c2012. — 205 p. ; 23 cm. — (Puer. 1 ; 7). — Con errata corrige. — Bibliografia: p. 178-187. — ISBN 9788856848885.

Minori devianti — Reinserimento sociale — Ruolo della giustizia penale minorile — 2000-2007 — Bari

monografia



Misurare la povertà tra i bambini e gli adolescenti

Un nuovo quadro comparativo della povertà infantile in alcuni paesi a reddito medio-alto

Unicef Centro di ricerca Innocenti

Come è possibile misurare, monitorare e confrontare la povertà infantile nel migliore dei modi?

È questo l'interrogativo di fondo alla base delle riflessioni sviluppate nella decima report card di Unicef. Lo studio, prendendo le mosse da uno sguardo comparato a livello internazionale sui più recenti dati disponibili relativi alla deprivazione materiale e alla povertà infantile relativa in 35 Paesi a reddito medio-alto, affronta anche, da un punto di vista metodologico, la complessità che comporta la definizione stessa del concetto di povertà infantile e delle conseguenti difficoltà insite nella sua misurazione. Numerosi anche gli approfondimenti legati al percorso che ha portato a definire alcuni degli indicatori utilizzati e a come comunità scientifica e governi si siano mossi in questo specifico ambito di monitoraggio e ricerca.

Il focus è certo di particolare rilevanza in un momento economicamente difficile in cui il tema della povertà infantile non può non essere messo in relazione con i più complessi scenari di tenuta della coesione sociale e delle strategie di intervento a suo sostegno. Per quanto il tasso di povertà infantile rappresenti uno dei più importanti fra gli indicatori di salute e benessere di una società e sia riconosciuta la connessione fra la povertà nell'infanzia e nell'adolescenza e gli svantaggi misurabili per gli individui e le società in cui vivono, tuttavia di rado esso appare citato nelle statistiche economiche della crisi. Scontiamo infatti forti difficoltà non solo a monitorare tale fenomeno – se è vero che gli ultimi dati disponibili risalgono al 2009 (e in conseguenza non riflettono quindi ancora gli effetti più forti della crisi) – ma anche a identificare una piattaforma comune per la definizione e misurazione degli indicatori di riferimento.

Parte dello studio è dedicato proprio a questo aspetto, a valutare punti di forza e di debolezza dei diversi approcci alla misurazione della povertà infantile.

Innovativa a questo proposito l'introduzione di un indice che misura la povertà infantile in Europa con riferimento a 14 indicatori ritenuti validi a rappresentare il benessere per bambini e ragazzi in Paesi a reddito medio-alto, a fronte della più consolidata valutazione dei Paesi con riferimento al tasso di povertà infantile relativa connessa al reddito pro capite. Pur basandosi su due sistemi di misura concettualmente molto diversi, le due modalità di valutazione e classificazione non sono contraddittorie; entrambe tuttavia non ci liberano dalla controversia fondamentale quando si parla di povertà infantile, ovvero quella di misurare la povertà "reale" di bambini e ragazzi. Le tesi a favore dell'uno o dell'altro approccio devono infatti venire a patti con la pressoché totale impossibilità di misurare la povertà in senso assoluto, in quanto sempre relativa al contesto temporale e socioeconomico cui si sta facendo riferimento. La vera questione quindi non è tanto stabilire se le soglie della povertà siano assolute o relative, quanto piuttosto definire come aggiornarle e monitorarle nel tempo in forme valide, per valutare le strategie di intervento nei diversi contesti.

A questo proposito Unicef ricapitola alcuni principi e orientamenti metodologici fondamentali, che, partendo dal presupposto dell'utilità di continuare a monitorare la povertà infantile relativa in base ai redditi mediani nazionali, avvalorano l'introduzione anche di meccanismi di valutazione diretta della deprivazione. Misurarne i livelli di povertà, mantenendo un sistema di monitoraggio rigoroso e frequente ed evitando inutili complessità, sono impegni che, per la sua natura e vulnerabilità, l'infanzia chiede a una società civile, nella prospettiva auspicabile che le bambine e i bambini siano i primi a essere protetti piuttosto che gli ultimi a essere presi in considerazione.

Misurare la povertà tra i bambini e gli adolescenti [Risorsa elettronica] : un nuovo quadro comparativo della povertà infantile in alcuni paesi a reddito medio-alto / Centro di ricerca Innocenti dell'UNICEF. — Firenze : Unicef Centro di ricerca Innocenti, 2012. — 1 testo elettronico (PDF) (39 p. ; 1,84 MB). — (Innocenti Report card ; 10). — ISBN 9788889285268.
 Url: http://www.unicef.it/Allegati/Report_Card_10.pdf

Bambini e adolescenti — Povertà — Paesi industrializzati

monografia



Le mille facce dell'ascolto del minore

Melita Cavallo (a cura di)

Il rispetto dell'opinione del bambino nella forma del diritto a essere ascoltato e a essere preso in considerazione nel momento in cui il minore è in grado di esprimere le proprie opinioni è uno dei diritti fondamentali e principio generale sancito dalla Convenzione di New York del 1989, primo strumento giuridico ad aver dato peso alla voce dei bambini. Grazie a questa convenzione, si sono poste le basi per un nuovo approccio, ossia quello della considerazione dei diritti e della partecipazione dei minori di età. A seguito delle evoluzioni del diritto internazionale, i minori infatti devono essere considerati come i principali attori della loro vita e dunque devono avere un ruolo attivo in tutte le decisioni che si riveleranno essere di estrema importanza per il loro stesso futuro. Questo è particolarmente evidente in tutte le decisioni giudiziarie e amministrative che devono essere prese nel loro interesse. La sfida che si pone, soprattutto, agli operatori del diritto è quella di mettere in pratica un diritto ormai entrato a pieno titolo nella nostra cultura giuridica. Oggigiorno di certo non mancano i riferimenti internazionali, comunitari e giurisprudenziali a illuminare la strada da seguire per garantire il rispetto del diritto dei minori a essere ascoltati.

Può capitare tuttavia che l'ascolto del minore venga usato in maniera impropria, per risolvere conflitti tra genitori o usato come metro decisionale del giudice. Al tempo stesso è importante saper ascoltare ed essere in grado di entrare in relazione con il minore; da qui l'importanza dell'atteggiamento degli adulti nei confronti dei minori; la capacità di saper leggere e cogliere il "detto" per meglio prendere una decisione che rispecchi realisticamente il superiore interesse di un particolare minore, ma anche e soprattutto i comportamenti e il linguaggio non verbale dei minori; non da ultimo la necessità di competenza e formazione dei giudici onorari e togati e di tutti gli altri operatori che a vario titolo sono coinvolti e chiamati a incontrarli e ascoltarli nelle aule dei tribunali o fuori di esse (il cosiddetto ascolto indiretto).

Di tutte queste questioni si occupa l'opera in esame che raccoglie contributi ed esperienze di giudici, avvocati, psicologi ed esperti sul tema dell'ascolto del minore nelle sedi processuali sia civili che penali. Nelle quattro sezioni in cui il volume è diviso vengono analizzate dapprima le convenzioni internazionali e i relativi strumenti interpretativi e applicativi delle stesse pertinenti all'ascolto del minore in ambito giudiziario. Nella seconda parte, gli autori affrontano le tematiche di come procedere a un ascolto protetto del minore in ambito civile. La terza parte del libro è invece dedicata al ruolo dell'ascolto del minore nei procedimenti penali, dove il minore può assumere il ruolo di teste, vittima o indagato. Da ultimo, il libro si chiude con una panoramica delle legislazioni e delle prassi di alcuni Stati europei più vicini a noi: la Francia, in cui il giudice è tenuto ad ascoltare sempre il minore che ne faccia richiesta, a condizione che il procedimento lo riguardi e che sia capace di discernimento; la Spagna, in cui i minori possono essere ascoltati anche se in pratica vi è una certa reticenza a procedere alla loro audizione; la Germania, dove spesso la prassi si discosta dai dettami normativi e costituzionali che riconoscono il diritto all'ascolto nel giudizio (come un diritto di rilievo costituzionale); infine il Regno Unito, in cui vige, quale misura di protezione a favore del minore, il principio di farlo intervenire il meno possibile nei processi che lo riguardano e in cui è l'avvocato del minore e non lo psicologo a svolgere un ruolo molto attivo, essendo quest'ultimo responsabile della comunicazione al giudice delle opinioni e della volontà del minore.

Le mille facce dell'ascolto del minore / a cura di Melita Cavallo. — Roma : Armando, c2012. — 332 p. ; 24 cm. — (Psicologia sociale). — ISBN 9788866772279.

Ascolto giudiziario — Diritto



Lavorare con le diversità

L'educatore tra professionalità, motivazione, intelligenze

Andrea Mannucci

Il volume rappresenta un tentativo ben strutturato di riflessione e delimitazione del ruolo e delle funzioni riconducibili alle figure dell'educatore e dell'educatrice professionale, determinante e particolarmente significativo, in una realtà sociale nella quale la dimensione della diversità si va sempre più definendo in un momento storico di profonda "emergenza" educativa.

I contorni di questa nuova figura professionale, definita, nel corso del tempo, con mille termini, con tanti percorsi formativi, con tanta "incomprensione" e poco "prestigio", si stanno progressivamente delineando in virtù di una risposta sempre più precisa data ai bisogni della diversità.

Facciamo riferimento a un professionista i cui riferimenti cambiano in continuazione poiché non esiste più un'età di riferimento con cui operare, non c'è più un contenitore istituzionale che garantisca e protegga: il lavoro si svolge nei centri diurni, nella strada, nelle Rsa, ma si lavora anche a scuola, ossia in un'istituzione in cui ci si rende sempre più conto di dover cessare di essere autoreferenziali, per aprirsi a collaborazioni esterne, a nuove figure che non sono insegnanti, ma educatrici e educatori professionali. Figure che, in questo caso, non si sostituiscono all'insegnante, ma lavorano in continuità.

In questa ottica dunque l'educatore/trice non dovrà sentirsi "inferiore" alle altre professionalità, ma neanche "onnipotente": è importante che sia disponibile ad accettare anche la parzialità e, quindi, i limiti del suo intervento, sapendo individuare tutte le risorse che, rispetto ai suoi fini, sono presenti sul territorio, sia più vicino che più ampio, creando perciò un ribaltamento dell'ottica con cui nel passato si sono affrontati i problemi, passando da una logica di tipo assistenzialistico, in cui l'operatore/trice è l'unico esperto, grazie al suo sapere professionale e alle sue competenze, a una logica in cui non si sostituisce agli utenti e alle comunità sociali, ma promuove e realizza interventi tesi a restituire contrattualità

e piena cittadinanza alle persone, anche a quelle in situazione di svantaggio.

In questa ottica, obiettivo prioritario del volume è quello di far riflettere il lettore, contribuire a costruire una mente critica, porre l'educatore/trice di fronte alle proprie responsabilità, ma anche dare spazio alla sua importanza, alla sua soddisfazione, al suo essere protagonista di un reale cambiamento, nelle singole persone e nel contesto sociale più allargato.

Il lavoro si apre affrontando la nascita di queste nuove figure, la loro formazione e il contesto territoriale in cui lavorano, per arrivare a descrivere metodologie, criticità, prospettive e servizi in cui possono trovare una precisa collocazione grazie a numerose e innovative strategie che devono essere in grado di rispondere alle infinite richieste di sempre crescenti e diversi bisogni.

A conclusione del testo è possibile trovare un'appendice legislativa che vuole essere una testimonianza concreta di leggi in campo educativo e sociale che hanno fatto la storia del nostro Paese e che ancora sono un cardine di riferimento che le nuove generazioni di educatori/trici, ma anche di insegnanti, devono conoscere e saper applicare.

Lavorare con le diversità : l'educatore tra professionalità, motivazione, intelligenze / Andrea Mannucci ; prefazione di Ilaria Lotti e Giuseppe Petrini. — Roma : Aracne, 2012. — 285 p. ; 21 cm. — (Itinerari sociali ; 6). — Bibliografia: p. 277-285. — Con appendice normativa. — ISBN 9788854847798.

Educatori professionali — Mansioni e professionalità

monografia



Costruire legalità con gli adolescenti

Dalle percezioni alla peer education in ambito scolastico ed extrascolastico

Maddalena Colombo, Vera Lomazzi

Il volume presenta i risultati di un'indagine condotta secondo la metodologia della ricerca azione, nell'anno scolastico 2010-2011, su un campione di ragazzi tra i 14 e 18 anni che frequentano cinque istituti di istruzione secondaria di Brescia.

L'indagine si è avvalsa di un questionario strutturato – riportato nel volume – somministrato al campione di studenti. I risultati dell'elaborazione statistica sono commentati nella prima parte, con la ricostruzione di un sintetico quadro valoriale-simbolico, che riassume le tendenze maggioritarie degli adolescenti e le loro principali distinzioni in base a genere, età, nazionalità, residenza, status familiare e rendimento scolastico.

Si parla spesso di indebolimento del senso di civismo nei giovani come causa o riflesso di un'educazione e istruzione inefficace, della crisi della famiglia. Si tratta di fenomeni che si inquadrano nel contesto più ampio della denormativizzazione della società.

Un'educazione alla legalità che voglia incidere in concreto sulle idee e sui comportamenti dei giovani deve puntare sul loro sistema di percezioni comuni relative alla legalità, condiviso con i pari attraverso le relazioni di gruppo e l'uso dei media, formato sia da conoscenze apprese sia da tratti emotivi e che serve a fare da riferimento nella vita quotidiana per definire, valutare, interpretare gli oggetti dell'ambito normativo. Tali percezioni agiscono in profondità, confermando, contrastando, filtrando i messaggi provenienti dal mondo adulto e dalle istituzioni.

Sono state così esplorate tre dimensioni: cognitiva-valoriale (cosa si sa in materia di legale/illegale e che valore si assegna a quel che si sa); pratico-attitudinale (come ci si comporta verso le condotte illegali/legali e come ci si orienta nel giudizio verso di sé e gli altri significativi e gli altri in generale); simbolico-lessicale (come si denomina e si immagina la legalità e a quali significati si estende).

La seconda parte del volume entra nel cuore della ricerca azione, presentando i materiali frutto del lavoro con quattro classi

pilota. I ragazzi coinvolti hanno avuto la possibilità di riflettere e crescere insieme ai coetanei, problematizzando i dati, comprendendo le situazioni sociali che implicano l'uso di regole e facendosi parte attiva della trasmissione di regole a ragazzi della loro età. La *peer education* è stata così sperimentata nella sua essenzialità, ovvero nella fase ideativa e progettuale delle attività da proporre in ambito scolastico ed extrascolastico.

Nel fare questo i ragazzi coinvolti si sono dovuti misurare con i loro stereotipi, credenze e insicurezze, attraverso un percorso supportato da un educatore e un insegnante che li ha visti lavorare attorno a tre interrogativi: cosa è importante per me? Cosa può essere utile per gli altri? Come posso trasmettere in modo efficace agli altri quello che ho compreso durante l'esperienza?

Da tutto ciò sono scaturiti spunti progettuali, trasformati poi in nove unità didattiche presentate secondo un ideale percorso che parte da attività più concrete e semplici per giungere ad altre più astratte e complesse. La prima unità didattica è dedicata a favorire la comprensione della necessità delle regole; la seconda a promuovere una riflessione e apertura verso l'altro e la diversità; le successive tre al tema degli stereotipi delle diverse visioni della realtà; seguono altre tre schede che affrontano il tema dei comportamenti ritenuti legali e di quelli dannosi per la salute, come il consumo di droga e alcol; l'ultima propone un test di autovalutazione per misurare il proprio quoziente di legalità.

Ciascuna scheda, infine, è corredata da una presentazione degli obiettivi e finalità su cui si basa l'attività proposta e delle competenze che mira a sviluppare, gli aspetti organizzativi, i materiali necessari, le indicazioni operative per lo svolgimento e gli eventuali prerequisiti di partecipazione.

Costruire legalità con gli adolescenti : dalle percezioni alla peer education in ambito scolastico ed extrascolastico / Maddalena Colombo e Vera Lomazzi (a cura di). — Trento : Erickson, c2012. — 195 p. ; 30 cm. — (I materiali). — ISBN 9788859000150.

1. Adolescenti — Educazione alla legalità — Casi : Brescia
2. Legalità — Percezione da parte degli adolescenti — Casi : Brescia

monografia



La mediazione in classi multiculturali

Analisi di interventi di promozione della partecipazione e del dialogo

Elisa Rossi

Negli ultimi decenni il fenomeno migratorio in Italia è profondamente mutato, connotandosi di maggiore stanzialità, nonostante a livello politico se ne continui a sottolineare il carattere emergenziale. Viviamo in società che promuovono una globalizzazione contraddittoria, tendente da un lato all'uniformità culturale, e dall'altro a una sempre maggiore frammentarietà. L'educazione e la scuola sono oggi chiamate a un compito complesso che trova le proprie fondamenta nei concetti di partecipazione e dialogo, con tutte le sfumature e complessità che questi stessi termini portano con sé.

Il volume di Elisa Rossi fornisce un contributo in questa direzione. Il testo è diviso in nove capitoli, il primo dei quali affronta il tema della globalizzazione e della società multiculturale, puntando sul dialogo tra differenze e comunanze e sull'educazione interculturale legata al concetto di partecipazione. Con il secondo capitolo entriamo nel vivo della ricerca di cui l'intero volume si occupa, ossia un'indagine valutativa applicata a un intervento interculturale sperimentale, realizzato da due mediatori in 14 classi multiculturali nelle scuole secondarie di primo grado di Modena e Fiorano Modenese, in collaborazione con la cooperativa sociale di mediazione Integra e le scuole secondarie di primo grado di Modena. L'intervento dei mediatori è stato sottoposto a un'analisi valutativa dei processi e dei risultati sulla base di una metodologia che ha unito l'approccio qualitativo a quello quantitativo attraverso l'uso di questionari, interviste, focus group, osservazioni. Nell'analizzare le forme di comunicazione dei mediatori e la costruzione di significati dei partecipanti, la ricerca ha permesso di osservare i processi comunicativi prodotti, i risultati di questi processi, le prospettive degli attori sociali coinvolti. L'intervento dei mediatori è stato strutturato in due incontri della durata di due ore ciascuno, all'interno dei quali i mediatori proponevano attività che stimolassero la discussione invitando alla partecipazione e all'autoespressione. Il terzo capitolo

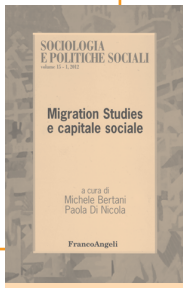
si occupa proprio di queste tematiche, riportando alcuni pezzi di interviste che raccontano i punti di vista dei partecipanti. Nel quarto capitolo vengono prese in esame le aspettative sull'intervento e il significato attribuito alla mediazione interculturale da parte di insegnanti e preadolescenti. Sempre attraverso l'analisi delle parole dei partecipanti e delle osservazioni svolte, il quinto capitolo si focalizza sulla valorizzazione delle narrazioni personali come strumenti per avvicinarsi a sé e agli altri e uscire dagli stereotipi. Viene quindi trattato il tema del conflitto nel capitolo successivo, per poi soffermarsi, in altri due capitoli, sulle valutazioni dei soggetti in gioco, mediatori, insegnanti, adolescenti. L'ultimo capitolo tira le somme dell'intervento, sottolineando la partecipazione positiva degli studenti che si sono creati spazi di apertura e dialogo. Accanto agli aspetti positivi, l'analisi ha permesso di cogliere anche dei limiti della mediazione in classi multiculturali, per lo più riconducibili ai presupposti culturali generali propri del sistema educativo, che portano a frenare la partecipazione degli adolescenti e a gestire i conflitti in maniera normativa sulla base di interventi fonologici piuttosto che dialogici.

I temi trattati nel volume sono di particolare interesse per la comunità scientifica, ma anche per operatori, educatori, insegnanti che lavorano in questo campo, con specifica attenzione alle dinamiche interculturali e all'educazione alla diversità e alla comunanza.

La mediazione in classi multiculturali : analisi di interventi di promozione della partecipazione e del dialogo / Elisa Rossi. — Acireale (CT) : Bonanno, c2012. — 230 p. ; 21 cm. — (Pianeta futuro ; 3). — Bibliografia: p. 227-230. — ISBN 9788877968883.

Scuole medie inferiori — Alunni — Educazione interculturale — Ruolo della mediazione

articolo



I processi di integrazione delle nuove generazioni letti attraverso il capitale sociale

Guia Gilardoni

L'articolo dà conto dei risultati di una ricerca condotta su un campione rappresentativo (circa il 23,5% del totale) di 17.225 preadolescenti (11-14 anni) che frequentano le scuole secondarie di primo grado in Lombardia con una percentuale di studenti di cittadinanza non italiana elevata (superiore al 10%). Si tratta nello specifico di nati nei primi anni Novanta, ovvero di coloro che costituiscono la prima generazione cresciuta in un'Italia multietnica. Lo scritto si articola in tre parti: una dà conto del panorama teorico di riferimento, una illustra la metodologia usata per la lettura dei dati raccolti e nello specifico la costruzione degli indici di integrazione, l'ultima descrive i risultati e l'interpretazione degli stessi.

L'accezione di integrazione che qui viene applicata è quella di processo multidimensionale situato che avviene nel tempo e pertanto condizionato dagli elementi che compongono il contesto storico in cui si coglie e che va studiato tenendo conto di tutte le sue dimensioni che sono complementari e profondamente intrecciate; nel caso specifico, allora, l'integrazione dei preadolescenti viene osservata in relazione al capitale sociale, economico e culturale di cui questi dispongono.

Il capitale sociale è un'utile chiave di lettura per lo studio dei processi di integrazione per vari motivi, tra cui la predittività rispetto ai percorsi di integrazione e la possibilità che offre di osservare i fenomeni mentre si sviluppano.

Da un punto di vista metodologico la ricerca si è svolta attraverso la somministrazione di questionari strutturati che poi sono stati letti secondo alcuni indici appositamente costruiti (indice di socialità, indice di capitale sociale familiare interno, indice di densità del network familiare, indice del capitale sociale e indice di propensione all'integrazione); questi hanno permesso un'interpretazione dei risultati che tuttavia deve tenere conto dell'arbitrarietà degli indici stessi e di conseguenza deve aprirsi ad approfondimenti o problematizzazioni ulteriori.

Tra gli aspetti presi in considerazione c'è la riuscita scolastica, nella quale si registra uno scarto abbastanza evidente tra studenti italiani e non italiani, anche se la differenza di genere e di età di arrivo in Italia giocano un ruolo importante. La ricerca focalizza l'attenzione poi sulle scarse performance delle preadolescenti latinoamericane, nelle quali il capitale economico, culturale e sociale sono determinanti di rilievo. Nel caso della propensione all'integrazione, il capitale economico risulta essere preponderante e lo studio analizza in che modo questo nesso si realizza e si differenzia nei preadolescenti figli di coppie miste o di genitori entrambi non italiani. In generale le madri assumono un ruolo chiave nella produzione di capitale sociale a livello familiare: specialmente nei casi di coppie miste con madre italiana, la madre indirizza al mantenimento dei legami con il proprio gruppo parentale e con compagni di scuola italiani; la madre straniera favorisce una maggiore partecipazione a feste e riunioni con la comunità d'origine e una più spiccata propensione dei figli all'interculturalità. Dunque nelle coppie miste si registra una discrepanza tra la scarsa densità del network familiare e l'elevato capitale sociale dei figli che potrebbe far pensare a una strategia compensativa per la quale i figli sono spinti ad allargare la frequentazione tra pari per sopperire all'isolamento del gruppo familiare. Tuttavia, questa spiegazione non convince del tutto: si potrebbe verificare infatti una notevole influenza del contesto, per cui rispetto ad atteggiamenti di chiusura e rifiuto diffusi tra gli adulti, i preadolescenti agiscono nuove aperture e un più pieno riconoscimento dell'altro.

I processi di integrazione delle nuove generazioni letti attraverso il capitale sociale / Guida Gilardoni. — Bibliografia: p. 100-103.

In: Sociologia e politiche sociali. — Vol. 15, 1 (2012), p. [81]-103.

1. Immigrati di seconda generazione — Integrazione scolastica — Ruolo dell'associazionismo e delle reti sociali — Lombardia
2. Immigrati di seconda generazione — Integrazione sociale — Ruolo dell'associazionismo e delle reti sociali — Lombardia

monografia



Nidi d'infanzia in Toscana

Il bello, la qualità e la partecipazione nella proposta del Tuscany Approach per i bambini e le famiglie

Enzo Catarsi e Aldo Fortunati

Il volume analizza l'esperienza degli asili nido della regione Toscana prendendo in particolare in considerazione tutti quegli aspetti che contribuiscono a farne uno dei modelli di servizi per l'infanzia migliori in Europa. Gli autori analizzano prima di tutto il contesto politico istituzionale in cui i nidi hanno modo di esercitare la loro funzione e che, in Toscana più che in altri contesti, ne facilita l'organizzazione e ne incoraggia la crescita continua dal punto di vista qualitativo. Aspetto centrale è quello della professionalità delle educatrici che operano nei servizi stessi, registe consapevoli e preparate dell'intero processo, sulle cui spalle pesa molta della responsabilità relativamente al buon funzionamento dei servizi stessi. Il volume analizza nello specifico le competenze delle educatrici, soffermandosi in particolare su quelle relazionali.

Altra peculiarità dell'approccio toscano è secondo gli autori la partecipazione delle famiglie alla vita dei servizi. Fin dagli anni della loro costituzione i nidi toscani hanno infatti individuato nelle famiglie una delle risorse fondamentali per la riuscita del lavoro con i bambini. A partire dall'esperienza della gestione sociale fino agli esperimenti di sostegno alla genitorialità degli ultimi anni, i genitori hanno abitato gli spazi del nido, e le educatrici hanno costruito un percorso di crescita e di formazione proprio nell'ottica di un loro coinvolgimento sempre maggiore. Uno degli aspetti su cui si è concentrato questo processo è stato la condivisione con le famiglie di un'idea di bambino e di socialità che coinvolgesse i genitori stessi in un cammino di ambientamento che prima di tutto è ambientamento in un contesto sociale allargato. Non solo. Anche lo spazio in cui tale ambientamento ha luogo costituisce elemento di primaria importanza. I bambini che frequentano i nidi toscani si muovono in spazi belli, curati, pensati da una parte per rassicurare e dall'altra per favorire la scoperta e la libera espressione di sé.

Il volume, che contiene anche qualche esempio pratico di suddivisione di spazi interni di un servizio per l'infanzia, considera

lo spazio come parte integrante del progetto pedagogico, che ha senso e acquista valore solo quando può espletarsi all'interno di un contesto ambientale qualitativamente connotato. Anche l'organizzazione dei tempi di vita e delle relative attività ad essi connesse viene preso in considerazione dagli autori come elemento peculiare del modello toscano. Si tratta di elementi relativi ad attività e a tempi di vita pensati per i bambini, calibrati sui loro bisogni e sulle loro esigenze, al cui ascolto viene dedicato molto tempo e molta attenzione, anche grazie all'emergere di una figura importante e ormai sempre più presente nei servizi, quella del coordinatore pedagogico, figura di raccordo tra famiglie, educatori, bambini e amministrazione. Presente nei servizi come figura di incoraggiamento e sostegno, artefice di una forma di controllo "dolce", non inquisitoria ma finalizzata alla crescita collettiva dell'intero gruppo.

Si tratta quindi di un volume che analizza la questione dei nidi toscani a tutto tondo, e che si pone come strumento utile sia dal punto di vista puramente informativo, per tutti coloro cioè che vogliono conoscere questa realtà così famosa nel mondo, sia dal punto di vista scientifico, per tutti coloro che, lavorando nei servizi, vogliono prendere spunto dalle eccellenze presenti sul nostro territorio regionale.

Nidi d'infanzia in Toscana : il bello, la qualità e la partecipazione nella proposta del Tuscany Approach per i bambini e le famiglie / Enzo Catarsi, Aldo Fortunati. — [Bergamo] : Junior, 2012. — 192 p. ; 21 cm. — Bibliografia: p. 179-182. — ISBN 9788884346315.

Servizi educativi per la prima infanzia — Toscana

monografia



Qualità del nido e autoformazione riflessiva

Enzo Catarsi e Nima Sharmahd (a cura di)

Negli ultimi anni abbiamo assistito alla diffusione di una cultura dell'infanzia che ha reso più articolato, diversificato e complesso il sistema dei servizi per i bambini da 0 a 3 anni. I contesti educativi per questa fascia di età hanno effettuato un percorso di profonda trasformazione, adeguato alle diverse esigenze dei piccoli utenti e rispondenti ai mutati bisogni di cura delle famiglie di oggi. Questo processo si è realizzato grazie a una capacità di offerta da parte del privato, il quale è diventato sempre più protagonista nel sistema dei servizi educativi per la prima infanzia. L'esperienza che ha visto la maggiore attuazione è stata quella della cooperazione sociale, infatti, in molte realtà, le cooperative sono diventate partner dell'ente locale nella gestione dei servizi. In uno scenario di questo tipo, occorre che sia i nidi d'infanzia sia i servizi integrativi assicurino all'utente un servizio di qualità, qualsiasi sia il gestore, garantendo pari opportunità a tutti almeno sulle caratteristiche di fondo ritenute indispensabili.

La cooperativa Arca di Firenze ha realizzato un percorso di formazione-riflessione-trasformazione con l'intento di valutare i propri servizi e quelli che gestisce per conto di alcuni Comuni, sia in termini qualitativi che quantitativi. La cooperativa, nonostante si avvalga di un sistema di controllo della qualità interno, certificato secondo le norme UNI EN ISO 9001:2000, si è messa in gioco utilizzando un ulteriore strumento di rilevazione della qualità: il *Manuale per la valutazione della qualità dei nidi d'infanzia* redatto nel 1998 dalla Regione Toscana, rivisto e approfondito nel 2006 con il testo *La qualità dei servizi educativi per la prima infanzia*. Quest'ultimo volume è stato utilizzato come riferimento metodologico per il progetto sulla qualità realizzato dalla cooperativa Arca con la collaborazione dell'Università degli studi di Firenze nell'anno educativo 2010-2011. Il progetto ha coinvolto molte persone con ruoli diversi: da una parte la cooperativa, con i coordinatori pedagogici, i responsabili dei servizi e gli educatori, e dall'altra il Dipartimento

di Scienze dell'educazione e dei processi culturali e formativi, con gli assegnisti di ricerca e gli studenti, sotto la supervisione di Enzo Catarsi, direttore del Dipartimento. Il percorso ha previsto due fasi: la prima in cui i formatori hanno spiegato ai partecipanti i parametri di valutazione della qualità espressi nel manuale; la seconda nella quale alcuni studenti laureandi della Facoltà di Scienze della formazione hanno realizzato due osservazioni all'interno dei servizi educativi per la prima infanzia, asili nido e centri gioco, gestiti dalla cooperativa Arca. Dopo la prima e la seconda osservazione sono stati organizzati due incontri di formazione ai quali hanno preso parte le diverse persone coinvolte, in modo da confrontare e discutere i dati ottenuti attraverso la riflessione costruttiva tra i partecipanti.

Il volume in oggetto ripercorre le tappe più significative di questo percorso e raccoglie i risultati emersi concentrandosi soprattutto su alcune tematiche peculiari, quali l'organizzazione degli spazi, l'intreccio tra le diverse professionalità di chi opera nei servizi educativi per la prima infanzia, le metodologie di lavoro e la dimensione della cura. Il libro presenta anche un valore aggiunto offerto dalla ricerca bibliografica sulla qualità, in quanto suggerisce e consiglia alcune possibili tracce di approfondimento sull'argomento. Si tratta di un contributo che si rivolge a un ampio ventaglio di destinatari: agli studenti universitari, a tutti coloro che lavorano con i bambini, ai diversi esperti che, a titolo differente, si occupano di infanzia e ai responsabili dei servizi educativi dei Comuni.

Qualità del nido e autoformazione riflessiva / a cura di Enzo Catarsi e Nima Sharmahd. — [Bergamo] : Junior, 2012. — 128 p. ; 21 cm. — ISBN 9788884345332.

Servizi educativi per la prima infanzia — Qualità — Valutazione — Toscana — Progetti

monografia



Due volte speciali

Quando gli alunni con disabilità provengono da contesti migratori

Caterina Martinazzoli

«Bambini magici, bambini stregoni, bambini che vanno e poi tornano»: così i bambini portatori di disabilità possono essere visti, a seconda dello sguardo “culturale” che viene loro rivolto. Attraverso uno sguardo diverso sulla percezione delle disabilità nel mondo, l’autrice traccia in questo volume piste di analisi e di percorsi possibili, nel lavoro con bambini con disabilità provenienti da contesti migratori.

Obiettivo del libro è la condivisione di punti di vista, l’apertura di un confronto che faccia emergere nuove prospettive e porti all’attenzione questioni inedite su temi fin qui troppo poco indagati, alla ricerca cioè di un modo diverso di intendere la disabilità nei contesti migratori e di affrontarla attraverso un approccio transculturale.

Compito della scuola è di reinventarsi ogni volta davanti alla declinazione delle molteplici diversità. Per questo l’autrice analizza l’universo scolastico, nella comprensione dell’esistente ma anche alla scoperta di nuove tracce di interventi possibili, attribuendo alla «scuola il compito di mediare tra spinte biologiche degli alunni, varie forme di apprendimento, esperienza e contatto relazionale con gli altri significativi», imputando di fatto alla scuola il compito essenziale di formare cittadini attivi, valorizzati nel proprio contributo preziosamente personale.

Partendo dai due concetti di disabilità e differenza culturale, dal loro significato e portata “culturale”, il libro si snoda nell’esplicitazione di alcuni punti cardine nel trattare con bambini con disabilità provenienti da contesti stranieri. Al fondo vi è il concetto di una scuola realmente inclusiva, che parta dai bisogni di ciascun bambino e non dalle limitazioni, che sappia intervenire a partire dalle risorse di ogni alunno. Davanti alla doppia difficoltà dei bambini disabili e stranieri (dovute a barriere di ordine personale ma anche a barriere provenienti dall’ambiente), conoscere il retroterra culturale e personale risulta fondamentale per lavorare con il

bambino disabile. Il legame tra cultura e disabilità si gioca infatti su vari livelli: l'ambiente sociale può essere causa di disabilità, la rappresentazione culturale determina la cura e la presa in carico, derivanti dalla concezione di salute e malattia propria delle visioni del mondo di ciascuna cultura.

Adottare azioni di sistema che coinvolgano il fare scuola e ripensare le politiche di integrazione resta quale ipotesi di fondo cui l'autrice non rinuncia, illustrando possibili forme di intervento nella scuola.

Prima di tutto gli strumenti della valutazione risultano spesso strumenti "inadatti" e portano a sopravvalutare o al contrario a sottovalutare uno dei due aspetti (disabilità e contesto migratorio), creando così il retroterra per costruire interventi che tendano a "medicalizzare" difficoltà culturali o "culturizzare" difficoltà psichiche.

Tra i fattori protettivi a supporto del bambino e della famiglia vanno la forza dei legami familiari, lo spazio coniugale/genitoriale, la presenza attiva dei servizi formali, informali, amicali, lavorativi, insomma lo spazio relazionale che la famiglia e il soggetto portatore di disabilità riescono a sviluppare. Ed è tra i fattori relazionali che l'autrice individua gli elementi "forti" dell'intervento possibile: valorizzare la lingua madre come lingua relazionale e affettiva, creare legami e ponti tra i due universi non solo culturali ma prevalentemente emotivi significativi per il bambino, coinvolgere la famiglia, riflettere sulle risorse disponibili del bambino, della famiglia, della scuola, allo scopo di intervenire con un approccio globale di intervento sul bambino e di co-costruire universi culturali di riferimento condivisi.

Due volte speciali : quando gli alunni con disabilità provengono da contesti migratori / Caterina Martinazzoli. — Milano : F. Angeli, c2012. — 189 p. ; 23 cm. — (ERICA ; 8). — Bibliografia: p. 175-189. — ISBN 9788820409791.

1. Alunni disabili : Alunni stranieri — Integrazione scolastica
2. Scuole dell'infanzia — Bambini disabili : Bambini stranieri — Integrazione scolastica

articolo



Figli come gli altri

Gli effetti della nascita di un bambino disabile mentale in famiglia

Giulia Maria Cavaletto

La nascita di un figlio è un momento molto particolare, denso di significati sia per la donna che per l'uomo, rappresenta un cambiamento che li coinvolge in prima persona e che incide sulla famiglia a livello sia inter che intra generazionale, ridefinendo ruoli e oneri. Inevitabilmente si determina un diverso approccio nella relazione tra i membri, in quanto il nuovo componente "rompe" l'equilibrio familiare venutosi a creare fino a quel momento. Oggi l'evento nascita non è quasi più legato a un destino biologico, ma piuttosto rappresenta il risultato di una scelta, il più delle volte condivisa, e di un desiderio di autorealizzazione di entrambi i partner. Il figlio, dunque, è l'espressione di un percorso pensato e la procreazione è oggetto di varie e diverse fantasie e bisogni da parte dei neo genitori. Tali aspettative vengono disattese quando nasce un bambino con disabilità: la nascita di un figlio disabile costituisce un momento decisamente destabilizzante per la famiglia, proprio perché richiede ai due componenti della coppia di accettare un figlio diverso da quello atteso e programmato.

Nell'articolo qui presentato, l'autrice, Giulia Maria Cavaletto, sottolinea come la nascita di un bambino disabile mentale rappresenta un evento critico che mette a dura prova i componenti della famiglia, i quali devono trovare nuove routine per poter gestire i problemi legati alla malattia. In questo caso la famiglia «si trova di fronte a un doppio lutto: è costretta ad adattarsi a una realtà che non solo è diversa da come era stata immaginata (perdita del bambino normale), ma è anche sfavorevole e dolorosa (perdita del bambino sano)». L'unico modo che i genitori hanno per reagire al dolore che la nascita di un figlio disabile comporta è elaborare tale lutto: la delusione, la frustrazione e l'amarezza che si sono alimentate possono lasciare spazio all'affetto verso il bambino solo se elaborate. A tal proposito l'autrice introduce il concetto di "resilienza relazionale", in quanto ritiene che sia particolarmente adeguato per capire le reazioni delle famiglie di fronte alla disabilità di un figlio:

attraverso la resilienza i membri ricuciono i legami e superano le sfide che vengono loro proposte, attribuendo al cambiamento il significato di crescita. Di solito la reazione della madre è diversa da quella del padre, perché donne e uomini interpretano i propri vissuti a partire dall'identità di base: la prima si sente colpevole e responsabile nei confronti del figlio, quindi gli rivolge tutte le sue attenzioni; il secondo è più sbilanciato verso l'esterno della famiglia ed è più concentrato sul sostentamento del bambino, pertanto trova consolazione nel lavoro. Per l'individuo affetto da disabilità una risorsa è rappresentata dalla presenza di fratelli o sorelle, in quanto la relazione fraterna costituisce per lui il primo "laboratorio sociale". È in ogni caso necessario sostenere i fratelli così come i genitori, in modo da dare voce alle loro ansie e preoccupazioni. In generale un notevole supporto e sostegno lo possono dare i professionisti e gli operatori, come per esempio gli psicologi, gli insegnanti, gli educatori, le assistenti sociali, i medici e i volontari del terzo settore. Non sempre, però, la famiglia si lascia aiutare da persone esperte perché tale richiesta viene letta come una sorta di incapacità nei confronti del figlio disabile; in questo caso l'handicap viene vissuto in una dimensione unicamente privata. Al contrario, la possibilità di aprirsi a un confronto con il mondo esterno appare utile per superare il disagio e indispensabile per rispondere ai bisogni del bambino.

Figli come gli altri : gli effetti della nascita di un bambino disabile mentale in famiglia / di Giulia Maria Cavaletto. — Bibliografia: p. 66-67.

In: La rivista di servizio sociale. — A. 51, n. 4 (dic. 2011), p. 53-67.

Famiglie — Effetti della nascita di figli disabili



Bambini e famiglie in difficoltà

Teorie e metodi di intervento per assistenti sociali

Teresa Bertotti

Il lavoro del servizio sociale in favore dei bambini e delle famiglie in difficoltà è un ambito professionale che permette di rilevare quali siano ai giorni nostri gli aspetti critici del tema della protezione dei minori. In primo luogo, si tratta di gestire il bilanciamento tra le esigenze dei bambini e i bisogni degli adulti; in questi servizi gli operatori sono costantemente impegnati a declinare nel concreto un mandato sociale di protezione dell'infanzia, dove ha luogo l'attuazione del patto sociale che legittima la sfera pubblica, nelle sue varie articolazioni, a entrare nella sfera privata della vita familiare. Inoltre, considerando i mutamenti degli ultimi decenni, lo scenario delle famiglie è notevolmente cambiato e questo ha modificato il quadro delle competenze necessarie a far fronte alle esigenze attuali: le famiglie si confrontano oggi con le nuove povertà, i flussi migratori, la rarefazione delle reti sociali e l'isolamento e le separazioni coniugali; il sistema del welfare deve far fronte alla contrazione delle risorse attraverso processi di riorganizzazione aziendale e talvolta di smantellamento di servizi.

Pertanto, i mutamenti hanno comportato il modificarsi degli assetti operativi e il ridisegnarsi delle competenze degli operatori, ma anche una riflessione sui modelli organizzativi e sui modelli teorico operativi, che guidano le pratiche professionali ad adattarsi al nuovo contesto. Prendendo le mosse da questi mutamenti, il presente testo presenta le riflessioni che hanno orientato i vent'anni di lavoro degli assistenti sociali nell'ambito del Cbm (Centro per il bambino maltrattato e cura della crisi familiare) di Milano e nelle attività di formazione, consulenza e supervisione degli operatori. In particolare, il testo si focalizza sulla descrizione dell'impatto dei cambiamenti e sul comprendere se e come questi hanno modificato i criteri con cui gli operatori scelgono tra le diverse possibilità dell'agire professionale. Lo snodo argomentativo centrale del testo è dato dalle "situazioni dilemmatiche", ossia quelle situazioni in cui gli operatori vivono una forte incertezza sul da farsi e si domanda-

no qual è l'intervento migliore da attivare. Su questo argomento, il testo illustra i risultati di un lavoro di ricerca, che si è posto un duplice obiettivo: l'esplorazione e la ricognizione dei principali snodi dilemmatici suscitati dai più recenti cambiamenti di contesto e l'individuazione dei valori e dei criteri utilizzati dagli assistenti sociali nel far fronte alle situazioni di incertezza.

Il testo si compone di nove capitoli suddivisi in due parti. La prima parte è dedicata a descrivere gli elementi di sfondo, relativi all'organizzazione dei servizi e ad alcuni risultati della ricerca, mentre la seconda parte entra negli aspetti più strettamente operativi e metodologici. In relazione a questi ultimi, la seconda parte è dedicata agli interventi nel contesto cosiddetto "spontaneo", ossia quello in cui le persone si rivolgono al servizio per loro volontà, in seguito a una scelta autonoma e non perché vi sono stati costretti da un ordine giudiziario. Siccome questo è un contesto in cui la competenza e la professionalità dell'assistente sociale possono esprimersi al meglio (data l'incertezza che comporta), l'analisi accurata delle diverse situazioni che si possono verificare costituisce una sfida operativa. Nei capitoli 4 e 5 la focalizzazione è sull'analisi della richiesta, sulla valutazione delle situazioni e la progettazione degli interventi; sono indicati alcuni quadri teorici di lettura del disagio familiare, offrendo alcuni suggerimenti di carattere metodologico e alcuni strumenti, tra cui l'uso del genogramma.

Il testo è rivolto agli operatori in servizio, ai responsabili dei servizi sociali e ai ricercatori che siano interessati ad avere un quadro d'insieme delle prospettive teorico-metodologiche nonché operative che è possibile praticare all'interno di un servizio sociale.

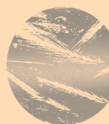
Bambini e famiglie in difficoltà : teorie e metodi di intervento per assistenti sociali / Teresa Bertotti. — Roma : Carocci Faber, 2012. — 239 p. ; 22 cm. — (Servizio sociale ; 130). — ISBN 9788874666409.

Famiglie difficili — Assistenza — Ruolo degli assistenti sociali

monografia

**Organizzare
le case famiglia**Strumenti e pratiche
nelle comunità per minori

Marzia Saglietti



Organizzare le case famiglia

Strumenti e pratiche nelle comunità per minori

Marzia Saglietti

Il volume di Marzia Saglietti nasce dall'esperienza di ricerca e consulenza nelle comunità per minori e cerca di rispondere ad alcuni interrogativi: si fa famiglia nelle comunità? Come funzionano le case famiglia? Quali sono i criteri per poter distinguere un contesto che funziona bene?

Il libro parte dallo studio delle pratiche di lavoro e di vita quotidiana di tre comunità per minori di Roma (comunità staff, comunità famiglia e comunità religiosa) prese in esame fra il 2007 e il 2008.

L'analisi dei dati empirici ha portato l'autrice a riflettere su un aspetto importante: mentre le famiglie contemporanee sono impegnate in una ridefinizione di ruoli e della vita relazionale, le case famiglia sono invece molto concentrate nella costruzione, riproduzione e decostruzione di attività ed eventi familiari.

I dati e le riflessioni presentati si avvalgono dei metodi dell'etnografia organizzativa e dell'analisi conversazionale riguardo alla quotidianità delle comunità per minori. La ricerca ha analizzato in profondità la vita quotidiana dei contesti sociali grazie all'utilizzo di interviste narrative, l'analisi di documentazione organizzativa ed educativa, le videoriprese, l'osservazione e l'audioregistrazione delle riunioni settimanali dell'équipe educativa.

L'autrice descrive che cosa realmente avviene nella vita quotidiana delle case famiglia, in un'ottica, quando è possibile, positiva e resiliente per conoscerne meglio il funzionamento e poter fornire chiavi di lettura utili alla costruzione di un'innovazione continua.

La lettura proposta è centrata sui fenomeni di interazione sociale (fra adulti e bambini, fra pari, fra educatori e famiglie d'origine ecc.) e sulle pratiche degli educatori: cioè sulle azioni, sui discorsi, sugli artefatti, sul modo di stare nella rete, sui pensieri, sugli spazi e i tempi costruiti all'interno delle comunità per minori.

Nel primo capitolo è presente una descrizione attenta della definizione di comunità attraverso criteri di valutazione e costrutti teorici. Il secondo capitolo affronta i principali nodi organizzativi

legati al “fare comunità”: la distribuzione dei compiti, l’attività di coordinamento, la partecipazione dei volontari alla vita quotidiana, la strutturazione degli spazi e dei tempi della comunità, di vita e professionali e il loro legame con le interazioni sociali. Il terzo si concentra sulla relazione complessa tra gli educatori, il minore e la sua famiglia d’origine, attraverso una microanalisi delle interazioni discorsive. Nel quarto capitolo, la vita interattiva dei minori viene analizzata attraverso due modelli comunicativi attivi nelle strutture: il modello centripeto, con l’adulto al centro di ogni discorso e quello aperto, dove i minori possono sperimentarsi in ruoli variabili. Infine nel quinto capitolo sono evidenziate un insieme di indicazioni utili alla costruzione di buone pratiche per educatori, insegnanti, assistenti sociali, dirigenti dei servizi ed esperti del settore.

Le tre comunità prese in esame mostrano esiti di lavoro differenti in base anche alle loro caratteristiche: la comunità staff con la sua turnazione continua crea un ambiente di lavoro frammentato, con un senso di continuità non sempre raggiunto. L’accoglienza dei ragazzi ospitati è legata a progetti di rientro in famiglia e di raggiungimento della maggiore età, ma esclude l’affidamento e l’adozione. Nella comunità famiglia, i veri protagonisti del percorso sono i sistemi familiari del ragazzo, oggetto di interventi di supporto educativo. L’obiettivo è quello di rendere autonomo il ragazzo, trasmettendogli la capacità di partecipare alle interazioni sociali in modo costruttivo. Nella comunità religiosa, invece, l’esito dell’intervento è il reperimento di nuove famiglie adottive e affidatarie. I genitori naturali sono considerati interlocutori pericolosi o manipolativi del processo. Il sistema ruota intorno all’adulto residente, le interazioni appaiono povere e poco elaborate e non viene valorizzata la comunicazione tra pari.

Organizzare le case famiglia: strumenti e pratiche nelle comunità per minori / Marzia Saglietti. — Roma : Carocci Faber, 2012. — 223 p. ; 18 cm. — (Tascabili ; 114). — Bibliografia: p. 197-223. — ISBN 9788874666362.

1. Bambini e adolescenti in comunità — Rapporti con le famiglie di origine
2. Comunità familiari — Organizzazione

articolo



La presa in carico residenziale

Percorsi di ricerca nelle comunità per minori

*Francesca Giannone, Anna Maria Ferraro,
Francesca Pruiti Ciarello*

Considerata la centralità delle relazioni, familiari e sociali, nella costruzione del Sé di bambini e adolescenti e considerato che la qualità di tali relazioni rappresenta un importante predittore per l'adattamento psicosociale anche in età successive, l'obiettivo della ricerca è quello di comprendere quanto la percezione che i minori ospiti in comunità residenziali hanno delle loro relazioni cambi in conseguenza della permanenza all'interno delle comunità stesse. Nello specifico, sono stati esaminati i cambiamenti che intervengono a distanza di circa un anno di permanenza nella rappresentazione che i minori di tre comunità alloggio di Palermo hanno di sé e della propria vita relazionale, in particolare della loro famiglia.

L'inserimento in comunità, per questi minori, si propone come intervento protettivo che interrompe l'esposizione alle condizioni di disagio e maltrattamento e, al contempo, come intervento riparativo dei danni subiti e di promozione di sviluppo per quelle funzioni psichiche che hanno subito rallentamenti e ostacoli negli originari contesti familiari e sociali di provenienza. La ricerca intende riflettere sulle reali possibilità terapeutiche dell'intervento di comunità, ossia su quanto questo intervento possa lavorare sulla ri-organizzazione dell'esperienza relazionale interiorizzata, delle aspettative e, conseguentemente, dei comportamenti di apertura al mondo sociale.

L'idea da cui si procede è che l'immagine di sé e della qualità delle relazioni fondamentali riflettono il modo in cui i minori hanno interiorizzato la propria esperienza passata. Tuttavia, le comunità residenziali possono essere concepite come "campi esperienziali" all'interno dei quali minori e operatori intrecciano reti relazionali complesse, con importanti potenzialità di sviluppo. Grazie a queste nuove esperienze relazionali, i minori potrebbero modificare i propri modelli esperienziali interiorizzati e il loro sistema di aspettative. Compito primario delle comunità residenziali dovrebbe essere quello di disconfermare le aspettative traumatiche che i minori han-

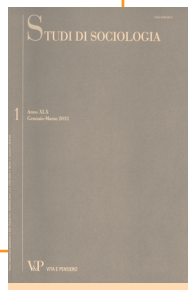
no interiorizzato all'interno del proprio nucleo familiare originario e aiutarli a costruire nuove condizioni esperienziali e, conseguentemente, nuove matrici di pensiero.

La ricerca utilizza un approccio multimetodo con strumenti di matrice diversa che valutano la qualità delle relazioni interpersonali, l'autostima e l'immagine che i minori hanno dell'organizzazione familiare. I risultati mostrano, dopo un periodo di circa un anno di permanenza dei minori nelle comunità, un peggioramento della percezione che i minori hanno della loro relazione con il padre e la madre che sembra rimandare a una percezione più reale e critica delle figure genitoriali e delle loro capacità di *parenting*; parallelamente, una situazione oscillante con i coetanei e un miglioramento della relazione con gli insegnanti, indicando l'avvio di più favorevoli condizioni di adattamento. Miglioramenti avvengono nella percezione della capacità di costruire relazioni interpersonali adeguate, mentre appaiono oscillanti quelli circa la percezione di una maggiore padronanza delle proprie capacità e del controllo delle emozioni. Gli autori dello studio sottolineano come tali risultati, con differenze nelle tre comunità, potrebbero corrispondere a un'effettiva acquisizione di consapevolezza da parte dei minori solo attraverso un lavoro clinico più profondo di elaborazione delle problematiche relazionali di cui questi minori sono protagonisti.

La presa in carico residenziale : percorsi di ricerca nelle comunità per minori / Francesca Giannone, Anna Maria Ferraro, Francesca Pruiti Ciarello. — Bibliografia: p. 120-121.
In: Psicologia clinica dello sviluppo. — A. 16, n. 1 (apr. 2012), p. 97-122.

Comunità per minori

articolo



Digital generation?

Giovani e nuove tecnologie della comunicazione al di là delle retoriche

Piermarco Aroldi

La *digital generation* ormai è diventata oggetto di studi in tutto il mondo, con posizioni e valutazioni spesso contrastanti. Analizzando queste posizioni si vedono prevalere due retoriche opposte: l'una che teme i rischi connessi alle nuove Ict (*Information and communication technologies*), l'altra che ne esalta le opportunità. Entrambe sembrano però rappresentazioni parziali della realtà, basate più su preconcetti che sugli effetti reali delle nuove tecnologie. C'è da considerare poi l'idea generale che esista un divario decisivo tra nativi digitali e nativi analogici.

Queste posizioni hanno condizionato anche i sistemi formativi, essendo stata riconosciuta l'importanza che i nuovi media hanno sul piano delle opportunità di comunicazione, di accesso alle informazioni e di apprendimento, tanto da essere stati inseriti all'interno dei programmi di istruzione della scuola, il che ha comportato la necessità di aggiornare le competenze dei docenti, ritenendo spesso gli studenti naturalmente (per nascita) più esperti di loro nell'uso delle Ict.

Ma i nuovi media sono realmente uno strumento più efficace di apprendimento? Permettono una maggiore partecipazione? I vantaggi che porterebbero riguardano tutti i giovani o esistono anche qui delle forme di svantaggio sociale?

Uno dei vantaggi attribuiti ai nuovi media è quello di offrire alle giovani generazioni nuove opportunità di emancipazione e di partecipazione sociale: la posizione opposta vede invece i giovani come semplici destinatari con poche possibilità di interazione reale con chi produce informazione. I percorsi formativi scolastici vorrebbero incidere proprio sulla promozione della partecipazione e creatività e prevenire rischi di adescamento, cyberbullismo e pedofilia online, ma un equivoco di partenza è dato dall'identificare una generazione digitale come se si trattasse di un soggetto unico definito storicamente e socialmente, come se tutti avessero pari possibilità di accesso ai media e ognuno nascesse in una cultura

digitale per dato anagrafico; ugualmente non si può dare per scontata una creatività spontanea in tutti i giovani anche in possesso di conoscenze specifiche dei nuovi media.

Nel definire un concetto di generazione si può dire, al contrario, che è la familiarità con i media, la condivisione di un processo di narrazione del proprio contesto di vita a costruire un'appartenenza generazionale. È proprio grazie all'adesione a questi elementi che ci si sente di appartenere a una generazione che condivide abilità, luoghi di comunicazione, significati e linguaggi. In questo senso può esser vero che chi è nato a partire dalla fine degli anni Ottanta si identifichi e distingua dalle generazioni precedenti per l'uso di media specifici molto diversi da quelli precedenti, ma non tutti e per nascita *tout court*.

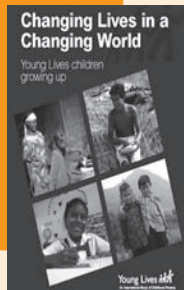
Analizzando i dati delle ricerche esistenti si osserva che è ancora decisivo il *digital divide* sociale e territoriale, soprattutto sul piano della qualità nell'uso dei media: se infatti chi ha un censo più basso accede più frequentemente di preferenza per giocare e sviluppa più facilmente dipendenza da internet, chi ha più strumenti culturali vi accede di preferenza per fare ricerca e informarsi. Infine, anche a livello di apprendimento i nuovi media non sembrano ridurre le disuguaglianze sociali. In conclusione sembra che le ITC siano una possibilità ulteriore di ampliare e sviluppare competenze che fanno già parte della sfera di vita dei soggetti piuttosto che uno strumento che riequilibra gli svantaggi: dipende quindi da altri fattori sociali e formativi la possibilità di cogliere le opportunità di sviluppo che i nuovi media offrono ai giovani.

Digital generation? : giovani e nuove tecnologie della comunicazione al di là delle retoriche / Piermarco Aroldi.
— Bibliografia: p. 103-107.

In: Studi di sociologia. — A. 50, n. 1 (genn.-mar. 2012), p. 91-107.

1. Bambini e adolescenti — Rapporti con internet
2. Giovani — Rapporti con internet

monografia



Riuscire a cambiare in meglio la vita dei bambini poveri in un mondo in perenne mutamento

Changing lives in a changing world [Risorsa elettronica] : Young Lives children growing up. – Oxford : Young Lives, 2012. – 1 testo elettronico (PDF) (140 p. ; 4,60 MB). – ISBN 9781904427940.

Url: <http://www.younglives.org.uk/files/books-and-book-chapterse/changing-lives-in-a-changing-world>

Bambini e adolescenti - Povertà - Etiopia, India, Perù e Vietnam

In questa pubblicazione sono presentati i risultati di un progetto di ricerca internazionale promosso da Young Lives – un team internazionale di ricerca dell'Università di Oxford – volto a esplorare le cause e gli effetti della povertà infantile in Etiopia, India, Perù e Vietnam. L'indagine ha coinvolto un campione di 12mila bambini, di età compresa fra i 9 e i 17 anni, e ha permesso di raccogliere una serie di dati qualitativi sulle loro abitudini di vita quotidiana, lo stato di salute e le opportunità di accesso a cure mediche, le famiglie e la comunità di appartenenza, le effettive possibilità di scolarizzazione, le condizioni abitative, e molte altre dimensioni rappresentative della povertà. Sono state realizzate delle interviste in profondità, raccontate attraverso 24 storie personali, ed effettuati vari colloqui mirati con alcuni genitori di bambini poveri; altre interessanti informazioni sulla povertà infantile sono state raccolte attraverso una serie di incontri con piccoli gruppi.

Pochi sono i dati oggi disponibili sulle condizioni di vita dei bambini poveri e le loro famiglie nei quattro Paesi studiati: non è noto se i nuclei familiari poveri siano numerosi o meno, quali difficoltà concrete i bambini siano costretti ad affrontare nella quotidianità, e soprattutto quale percezione abbiano della loro esistenza; si ignorano le paure dei genitori e le speranze che nutrono per il futuro dei figli. È invece appurato che se un bambino nasce in una famiglia povera che vive in un villaggio dove le risorse della comunità scarseggiano è altamente probabile che gli svantaggi di partenza saranno aggravati da altre difficoltà future. Fattori come

la presenza in un'abitazione di elettricità, acqua potabile o servizi igienici e la praticabilità delle strade sono in grado di condizionare la crescita e la qualità della vita dei bambini poveri e di generare profonde disuguaglianze di opportunità educative. La ricerca ha cercato di indagare come si potrebbe interrompere questo circolo e ha evidenziato che spesso le urgenze e le disparità percepite come tali dai *policy makers* non coincidono con le esigenze, i bisogni e le ingiustizie avvertite dai bambini poveri e delle loro famiglie nei quattro Paesi studiati.

A volte i bambini frequentano la scuola a intermittenza, poiché sono costretti a svolgere lavori stagionali, come ad esempio lavorare nelle piantagioni di cotone. Alcune ragazzine lasciano la scuola per sposarsi, quando trovano un marito in grado di offrire loro un po' di sicurezza economica per riscattarsi dalla povertà e una casa dove abitare dignitosamente. Le condizioni di vita dei bambini delle famiglie che appartengono a gruppi minoritari – come ad esempio le tribù indigene – sono peggiori, perché i bambini vengono spesso discriminati per motivi di casta. Abitare in una città o in un villaggio, ossia in un contesto urbano o rurale, marca un'importante differenza per la traiettoria di vita di un bambino povero. La presenza di una scuola, di una chiesa, di un centro di assistenza medica, di una linea telefonica funzionante può fare la differenza per la vita di un bambino.

L'esistenza in famiglia di una persona (es. una nonna) affettivamente significativa per un bambino povero ed emotivamente ricca, che lo incoraggia a non darsi per vinto, a essere tenace, a sopportare le difficoltà e a perseverare nella frequenza della scuola, può offrire a qualche bambino fortunato una chance per continuare a studiare.

In Etiopia, dove il 40% della popolazione vive con 1.25 dollari al giorno, le possibilità di un bambino di andare a scuola possono dipendere dal raccolto agricolo: se c'è stata un'annata cattiva a causa della siccità è quasi certo che molti fanciulli poveri dovranno rinunciare all'istruzione. In altri contesti gli allagamenti dovuti alle alluvioni sono una sventura irreparabile per molti bambini poveri, che non potranno più andare a scuola a causa dell'impennarsi dei prezzi dei prodotti alimentari, che quasi certamente riuscirà a erodere il potere di acquisto di molte famiglie.

Nella percezione di molti bambini la povertà è associata a non avere animali, come ad esempio vitelli, buoi, cammelli, muli, cavalli e pecore, e soprattutto all'assenza di una benedizione divina. Oltre il 98% dei bambini etiopi inclusi nel campione indagato

dichiara di essere quotidianamente costretto a svolgere qualche lavoro. Un altro aspetto penoso concerne la contaminazione degli effetti della povertà: se un bambino si ammala e non ha la possibilità di accedere a cure mediche, è altamente probabile che abbandonerà la scuola. Fra l'altro, non è detto che ogni bambino che completa il ciclo educativo potrà imparare un mestiere e trovare un lavoro dignitoso.

In India, dove il 76% della popolazione vive con meno di 1 dollaro al giorno, l'arresto precoce della crescita dei bambini dovuto a malnutrizione è uno degli effetti più devastanti della povertà. Ciò comporta delle conseguenze irreparabili sul naturale e corretto sviluppo del cervello dei bambini che, se hanno la fortuna di andare a scuola, incontreranno comunque molte difficoltà, con ripercussioni negative sulle loro aspirazioni di vita nonché sulla loro autostima.

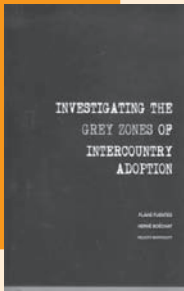
In Perù vivono in condizioni di estrema povertà 3.8 milioni di persone, di cui 2.1 milioni sono bambini. I tassi di povertà minore, mortalità infantile, mortalità materna e malnutrizione fra i gruppi indigeni sono due volte più alti della media nazionale. Particolarmente tragico è il fenomeno della migrazione dalle aree rurali ai centri urbani, dove masse di poveri si spingono alla ricerca di un lavoro. Le testimonianze dei bambini peruviani hanno permesso di rilevare che è frequente fra gli insegnanti ricorrere a punizioni fisiche dei bambini, ad esempio quando non svolgono i compiti a casa: la violenza è considerata un metodo didattico ammissibile sia dagli insegnanti che dai bambini.

Il rapporto di ricerca si sofferma anche su alcuni vasti programmi di contrasto della povertà. In Etiopia il più grande programma di assistenza sociale è il *Government's productive safety net programme*. Questo programma è stato lanciato nel 2005 grazie al contributo di alcuni donatori internazionali e prevede l'erogazione di una paga giornaliera o di una corresponsione in natura ad alcuni lavoratori disoccupati e non qualificati che vivono principalmente nelle aree rurali. In India, uno dei più vasti e importanti programmi di protezione sociale promosso per aiutare le persone disoccupate a trovare un lavoro è il *Mahatma Gandhi national rural employment guarantee scheme*. Sul piano pratico, ai soggetti sprovvisti di una qualifica minima vengono offerte e garantite annualmente una serie standard di giornate lavorative. Similmente in Perù c'è il programma *Juntos*, che fornisce sussidi economici alle famiglie povere che vivono nelle zone rurali sulla base di alcuni criteri di ammissibilità, come

ad esempio la presenza in una famiglia di bambini che riescono a frequentare la scuola con una regolarità certificabile.

In linea di massima, si ha la percezione che si tratti di programmi di protezione sociale rispondenti a logiche essenzialmente assistenzialiste, che però riescono a garantire un aiuto concreto e immediato alle famiglie povere, e dunque ai bambini. Fra i programmi che il Governo vietnamita promuove per le famiglie povere ci sono *Dao's* e *Programme 135*, entrambi istituiti per sostenere le persone che non hanno una casa attraverso una serie di agevolazioni, come ad esempio l'accesso ai servizi sociosanitari.

monografia



Analizzare le “zone grigie” nell’adozione internazionale

Investigating the grey zones of intercountry adoption / Flavia Fuentes, Hervé Boéchat, Felicity Northcott. — [Genève] : International Social Service, c2012. — 141 p. ; 21 cm. — Bibliografia: p. 105-119. — ISBN 9782839910002.

Adozione internazionale - Violazioni

Il testo, edito dal Servizio sociale internazionale, un’organizzazione non governativa presente in 140 Paesi del mondo e particolarmente impegnata nel campo della promozione dei diritti dei minori senza famiglia, ha a oggetto l’analisi delle criticità ancora oggi ampiamente presenti nel sistema che disciplina le adozioni internazionali. In particolare, viene messo in evidenza come – nonostante la ratifica da parte di molti Paesi di origine e di destinazione dei minori adottati della Convenzione de L’Aja del 1993 sulla tutela dei minori e la cooperazione in materia di adozione internazionale – il fenomeno sembri ancora in modo assai preoccupante costellato di abusi e condotte illegittime a danno dei diritti dei bambini coinvolti. Ciò viene in parte spiegato con la mancata copertura da parte della Convenzione in oggetto di aspetti che, seppure non trattati e disciplinati in modo specifico, hanno in ogni caso un impatto forte sulle garanzie relative alle procedure adottive, come ad esempio accade per le questioni relative alla registrazione alla nascita e alla documentazione inerente i registri di stato civile.

La ricerca di cui si dà conto nel testo si fonda sull’analisi dei casi che hanno portato alla condanna di soggetti per attività illecite legate in vario modo al fenomeno delle adozioni internazionali a partire dal 1950 a oggi, con una particolare attenzione a coprire sia i Paesi di origine sia i Paesi di destinazione dei minori adottati.

Il volume è suddiviso in cinque capitoli: il primo è dedicato alle cause generali degli abusi che si verificano all’interno delle procedure di adozione internazionale; il secondo ha a oggetto il tema della “produzione di minori” qualificabile come un primo livello di attività illecita, finalizzata in particolare alla ricerca di minori

da destinare in modo illegale all'adozione internazionale; il terzo capitolo è poi dedicato al tema dell'abbandono forzato di minori conseguente a indebite pressioni sui genitori biologici; il quarto capitolo affronta lo spinoso tema della sottrazione di minori a scopo adottivo a seguito di disastri naturali o conflitti; il quinto capitolo, infine, è dedicato al fenomeno del *child laundering* ("riciclaggio di bambini"), in base al quale prassi a priori illegali si trasformano in procedure legali attraverso la falsificazione della relativa documentazione.

Anche la raccolta dei casi viene classificata secondo le quattro principali categorie in cui può concretizzarsi una pratica illegale finalizzata all'adozione internazionale. Il testo appare di particolare impatto in primo luogo proprio per l'interessante e dettagliata raccolta dei più conosciuti episodi di sfruttamento di minori a scopo adottivo. Dall'analisi compiuta emerge come, nonostante gli strumenti sovranazionali siglati e le garanzie procedurali condivise a livello mondiale, rimangano tuttavia ancora oggi – per parafrasare il titolo del volume – vaste zone grigie che danno luogo a pratiche illegali o pararegali che sfuggono al controllo delle autorità competenti.

Con riferimento ai contenuti del primo capitolo, si mette in particolare evidenza come proprio la non piena osservanza del principio di non discriminazione richiamato sia dalla Convenzione Onu del 1989 che dalla Convenzione de L'Aja 1993 sia tra le principali cause di pratiche illecite in materia poiché la povertà, il sesso, l'origine etnica rendono purtroppo più fragili e più esposti ad abusi e traffici alcuni bambini piuttosto che altri.

Nel testo, viene sottolineata l'importanza di utilizzare in materia un lessico comune, che possa rendere chiari e condivisibili i significati delle prassi illegali che vengono illustrate. In particolare, ci si sofferma sulla definizione del termine *traffic* così come usato nel contesto delle adozioni internazionali. Secondo alcuni, le adozioni illegali rappresenterebbero una forma di traffico di minori, secondo un'altra – più appropriata – interpretazione, la sottrazione, la vendita e, appunto, il traffico di minori costituirebbero invece un'espressione concreta del più ampio fenomeno del "procurarsi" minori a scopo di adozione. Quindi, il concetto di *procurement* è più appropriato del termine *traffic* per qualificare tutte quelle pratiche illegali poste in essere per procurarsi minori da adottare.

Il testo non si limita ad analizzare quello che non funziona o che non funziona correttamente nell'attuale sistema adozione ma

presenta anche un insieme di buone prassi da seguire. In particolare, vengono segnalati gli interventi di sostegno e di orientamento alle madri biologiche che molti Paesi di origine dei bambini adottati hanno posto in essere così come il rafforzamento dei controlli alle frontiere e agli scali aerei.

In più punti del testo, viene infine sottolineato come il corretto funzionamento delle procedure adottive e il rispetto dei principi e delle garanzie sancite in materia a livello internazionale debbano essere oggetto di responsabilità condivisa tra Paesi di origine e Paesi di accoglienza che devono quindi adoperarsi, anche attraverso ulteriori strumenti oltre a quelli rappresentati dalle convenzioni internazionali, a sviluppare nuovi ambiti di cooperazione per una più efficace tutela della posizione dei bambini.

monografia



Rapporto mondiale sul lavoro minorile: vulnerabilità economica, protezione sociale e lotta contro il lavoro minorile

World report on child labour [Documento elettronico] : Economic vulnerability, social protection and the fight against child labour / International Labour Office. — Geneva : ILO, 2013. — ISBN 978-92-2-126235-0. — 1 testo elettronico (PDF) (105 p. ; 2, 81 MB). — Url: <http://www.ilo.org/ipcinfo/product/download.do?type=document&id=19565>

Lavoro minorile — Prevenzione

Il lavoro minorile è un fenomeno di ampiezza planetaria, grande complessità e difficile analisi. È riconosciuto come una violazione dei diritti dei bambini e una sostanziale barriera allo sviluppo sostenibile, alla crescita economica, al progresso civile e alla coesione sociale di ogni Paese, e questa concezione sembra riflettere le attuali posizioni dell'Onu, del G20, della Commissione Europea, dell'Unicef e della World Bank. Al lavoro minorile è dedicato il rapporto qui presentato, il primo della serie World Reports on Child Labour, una collana istituita nel corso della Conferenza mondiale sul lavoro minorile svoltasi a L'Aja nel 2010, organizzata dai Paesi Bassi, in collaborazione con l'Ilo e l'Unicef, e realizzata grazie alla partecipazione dei rappresentanti di 80 Paesi membri dell'Ocse e di vari esponenti del mondo del lavoro. In quella circostanza, i Paesi e le organizzazioni partecipanti si sono impegnati ad adottare una congiunta strategia politica a livello mondiale in difesa del diritto universale all'educazione primaria e contro il lavoro minorile, e a rispettare una tabella di marcia (*roadmap*) per eliminare entro il 2016 le forme più abiette di sfruttamento dei bambini sul lavoro.

A questo impegno fa diretto riferimento il rapporto, concepito come uno strumento informativo per divulgare le diverse azioni internazionali intraprese per combattere il lavoro minorile e integrare le stime ordinarie pubblicate periodicamente dall'Ilo. La finalità

primaria è la disseminazione di alcuni elementi di conoscenza sul lavoro minorile volta a supportare la costruzione delle relative politiche sociali nei vari Paesi del mondo.

Il rapporto presenta i risultati di una serie di ricerche sullo stato del lavoro minorile nel mondo realizzate dall'International Programme on the Elimination of Child Labour (Ipec) e dall'Understanding Children's Work (Ucw), due programmi internazionali promossi da Ilo, Unicef e World Bank. Dal 2000 al 2008 il numero di bambini costretti a lavorare nel mondo è diminuito di 30 milioni, ma sono ancora 215 milioni i bambini sfruttati sul lavoro, la metà dei quali obbligati a svolgere quotidianamente lavori altamente pericolosi. Si tratta comunque di stime approssimative, poiché l'economia ufficiale non riesce a cogliere gli aspetti centrali del lavoro minorile, che resta in larga parte un fenomeno sommerso.

Le attività svolte dai bambini nel mondo sono le più disparate: moltissimi sono sfruttati nella coltivazione delle piantagioni (es. di cacao, caffè gomma ecc.) o come minatori nelle cave; altri sono costretti a lavorare come lavavetri, lucidascarpe, facchini, camerieri, cucitori (es. di tappeti, scarpe, palloni ecc.); altri ancora lavorano come cercatori di rifiuti riciclabili nelle discariche oppure sono costretti a entrare in traffici illeciti o sono resi vittime del turismo sessuale.

Spesso il lavoro minorile è una conseguenza ineluttabile della fame e della povertà. Tuttavia non c'è una causalità diretta fra l'essere nato in una famiglia povera e l'essere costretto a lavorare da bambino, in quanto le variabili che segnano la differenza fra un contesto e un altro sono numerosissime, e pertanto non completamente prevedibili né controllabili. Le evidenze empiriche di alcuni studi longitudinali realizzati in diversi Paesi nel mondo mostrano che la vulnerabilità economica di una famiglia, associata ad altri particolari fattori (fra i quali l'età avanzata del capofamiglia, lo stato di disoccupazione cronica dei genitori in età da lavoro, l'essere esposti al rischio di malattie o epidemie oppure al pericolo di subire l'impatto devastante di crisi economiche o guerre o disastri ambientali), può spingere alcuni genitori a mandare i bambini a lavorare anziché a scuola, allontanando definitivamente la possibilità di investire e, soprattutto, di credere nell'educazione dei figli, che finisce con l'essere considerata una pratica inutile perché dispendiosa. Non a caso, i bambini che lavorano in Tanzania, Cambogia, Brasile, Venezuela, Nepal, Bangladesh, Cina ecc. sono parte integrante dell'economia domestica della loro famiglia, con-

tribuiscono concretamente alla sua sopravvivenza, per quel tragico principio, spesso inespresso, per cui braccia da lavoro equivalgono alla possibilità di avere cibo per sostentarsi.

Diverse sono le strategie adottabili per cercare di combattere il lavoro minorile. Innanzitutto ci sono quegli strumenti di protezione sociale che consistono nell'attivazione di una serie di servizi, come ad esempio il microcredito, per aiutare i membri adulti di una famiglia povera a trovare un impiego, se disoccupati. A volte può accadere che i genitori, perché anziani, scelgano di mandare i figli a lavorare. Facendo lavorare i bambini, una famiglia povera può assicurarsi una fonte di sostentamento, seppur minima. Fra l'altro, i bambini sono spesso preferiti agli adulti dai datori di lavoro, perché hanno un potere contrattuale pressoché nullo e nessuna tutela sindacale.

A volte le misure di protezione sociale permettono la ristrutturazione delle infrastrutture pubbliche e dei servizi socio-sanitari di base (es. presidi medici, scuole) nelle realtà più disastrose. Esistono poi alcuni programmi – come il *Malawi social cash transfer scheme to alleviate poverty* e il *South Africa child support grant* – basati sul trasferimento diretto di denaro alle famiglie bisognose. Gli studi mostrano che tali misure di supporto economico diretto, se combinate adeguatamente con altre forme di sostegno socio-culturale – come gli interventi formativi per la prevenzione delle malattie, l'accesso ai servizi educativi ecc. – possono aiutare la fuoriuscita dei bambini e delle loro famiglie dalle situazioni di vulnerabilità estrema, e riescono a stabilizzare i consumi di base dei nuclei assistiti nel lungo periodo e a rafforzare la coesione sociale delle comunità attraverso l'integrazione dei soggetti più fragili.

Tuttavia alcuni fattori possono limitare l'efficacia di questi programmi: l'importo della somma destinata alle famiglie povere potrebbe non essere sufficiente a innescare un cambiamento significativo nelle abitudini quotidiane, e dunque non riuscire a evitare la costrizione dei bambini al lavoro. Inoltre le condizioni di accesso ai programmi di protezione sociale generalmente impongono ai destinatari la partecipazione ad alcune attività formative sui temi della salute e della prevenzione dalle malattie, in aggiunta al vincolo di impegnarsi a mandare i figli minorenni a scuola in maniera regolare: alcune famiglie rifiutano queste condizioni.

I risultati delle ricerche sulla valutazione dell'impatto e dell'efficacia di questi programmi evidenziano che non esistono differenze marcate fra i programmi attuati nelle aree rurali e in quelle urbane; neppure l'ammontare della somma trasferita alle famiglie povere co-

stituisce una discriminante sostanziale per la riuscita di un programma. Quando una malattia colpisce un membro di una famiglia povera oppure quando uno dei familiari adulti è portatore di una disabilità è molto probabile che la risposta a questo genere di avversità consista nel mandare uno o più bambini di quella famiglia a lavorare. Per cercare di risolvere questo problema, i programmi di protezione della salute (e quelli specificamente declinati per il sostegno alla disabilità) cercano di fornire un'adeguata assistenza sanitaria attraverso la stipula di assicurazioni mediche gratuite ai soggetti in stato di bisogno. Peraltro non è detto che le azioni di intervento umanitario effettuate con le migliori intenzioni portino allo sradicamento delle situazioni di sfruttamento; non è escluso che gli interventi attuati possano peggiorare la situazione, comportare delle disgregazioni familiari e rendere più difficili le condizioni di vita dei bambini allontanati da pratiche che prima erano in grado di garantire l'acquisto di beni di prima necessità per la loro famiglia.

Una questione ancora aperta concerne come potenziare l'efficacia dell'inserimento dei bambini che vivono in una famiglia povera nei programmi umanitari di lotta contro il lavoro minorile. Le stime fornite dall'Ilo indicano che solo il 20% della popolazione minorile che dovrebbe essere destinataria di politiche di protezione sociale riesce a beneficiare di qualche programma di supporto. La costruzione di una politica adeguata contro il lavoro minorile avrebbe bisogno della disponibilità di informazioni aggiornate, sistematiche e dettagliate su alcuni aspetti del fenomeno, come ad esempio l'impatto che i diversi programmi di protezione hanno sul lavoro minorile delle bambine (che sembrano molto più vulnerabili dei maschi), la distribuzione delle peggiori forme di lavoro minorile nei diversi contesti indagati, l'impatto della maternità sul lavoro minorile, la tipologia dei lavori svolti dai minori in più tenera età, le conseguenze che l'essere costretti a svolgere un lavoro da bambino produce in età adulta (cioè le ricadute sulla sua salute e sullo sviluppo psicologico), gli effettivi risvolti e l'utilità degli interventi, delle azioni e delle campagne umanitarie di informazione, sensibilizzazione e mobilitazione dell'opinione pubblica promosse per la difesa e la tutela dei diritti dei bambini ridotti in schiavitù.

Altre proposte di lettura

040 Dati statistici

Annuario statistico italiano [Documento elettronico] : 2012 / Istat. — [Roma] : ISTAT, 2012. — 1 testo elettronico (HTML) (16 KB). — (Annuari). — ISBN 9788845817311. — Url: http://www3.istat.it/dati/catalogo/20121218_00/

Italia — Statistiche — 2011

122 Bambini e adolescenti stranieri

I minori stranieri non accompagnati in Italia [Documento elettronico] : quarto rapporto Anci Cittalia / Cittalia. — Roma : Anci, stampa 2012. — 1 testo elettronico (PDF) (281 p. ; 11,62 MB). — ISBN 9788863060317. — Url: http://www.anci.it/Contenuti/Allegati/I_Minori_Stranieri_2012.pdf

Minori stranieri non accompagnati — Italia — Rapporti di ricerca — 2010-2011

Valutare e sostenere la genitorialità in contesti interculturali : la prospettiva del servizio sociale / di Marilena Dellavalle. In: *Minori giustizia*. — 2012, n. 2, p. 71-79.

Genitori immigrati — Genitorialità — Valutazione da parte dei servizi sociali

133 Figli

I metodi educativi e il ricorso a punizioni fisiche [Documento elettronico] : vissuto e opinioni di genitori e figli / [Save the Children Italia ; a cura di Ipsos public affairs], 2012. — 1 testo elettronico (PDF) (20 p. ; 73,4 kb). — Url: http://images.savethechildren.it/IT/f/img_publicazioni/img165_b.pdf

Figli — Educazione da parte genitori — Ruolo delle punizioni — Inchieste

135 Relazioni familiari

Guida pratica alla genitorialità positiva [Documento elettronico] : come costruire un buon rapporto genitori-figli / Save the Children Italia. — Roma : Save the Children Italia, 2012. — 1 testo elettronico (PDF) (152 p. ; 1,70 MB). — Bibliografia: p. 54-55. — Url: http://images.savethechildren.it/IT/f/img_publicazioni/img164_b.pdf

Genitorialità — Guide

167 Adozione internazionale

I percorsi dell'adozione internazionale : il punto di vista delle famiglie : indagine conoscitiva sulle coppie che hanno adottato nel 2010 / [Commissione per le adozioni internazionali]. — Firenze : Istituto degli Innocenti, 2013. — VII, 117 p. ; 24 cm. — (Studi e ricerche ; 19). — ISBN 9878863740325.

Adozione internazionale — Ruolo dei servizi territoriali — Valutazione da parte delle famiglie adottive — Italia — Rapporti di ricerca

I percorsi formativi nelle adozioni internazionali : l'evoluzione del percorso e gli apporti internazionali : attività 2010-2011 / [Commissione per le adozioni internazionali] ; [ha curato la realizzazione del volume Giorgio Macario]. — Firenze : Istituto degli Innocenti, 2013. — XII, 288 p. ; 24 cm + 1 CD-ROM. — (Studi e ricerche ; 20). — Nel CD-ROM allegato: i resoconti dei gruppi di lavoro, l'analisi di alcune esperienze significative e altra documentazione delle attività. — Bibliografia. — ISBN 9788863740332.

1. Adozione internazionale – Corsi di formazione di Italia. Commissione per le adozioni internazionali – 2010-2011
2. Bambini con bisogni speciali – Adozione internazionale – Corsi di formazione di Italia. Commissione per le adozioni internazionali – 2010-2011

180 Separazione coniugale e divorzio

Il bambino spezzato : sul tema della separazione coniugale / Paola Ottaviano ; presentazione di Gianfranco Dosi. – Chieti : Tabula fati, c2012. – 100 p. ; 20 cm. – (Uomini e società ; 6). – Bibliografia: p. 95-96. – ISBN 9788874752720.

1. Affidamento condiviso – Legislazione statale : Italia. L. 8 febr. 2006, n. 54
2. Figli – Effetti della separazione coniugale e del divorzio dei genitori

Comporre i conflitti, nominare le emozioni, rilanciare i legami : i gruppi di parola per i figli di genitori separati / di Lara Luchinovich, Silvia Godelli.

In: *Minori giustizia*. – 2012, n. 1, p. 335-342.

Genitori separati e genitori divorziati – Figli – Sostegno – Ruolo dei gruppi di autoaiuto

243 Sessualità – Psicologia

Persone minori di età e cambiamento di identità sessuale / di Maria Giovanna Ruo.

In: *Famiglia e diritto*. – A. 19, n. 5 (mag. 2012), p. 500-507.

Adolescenti – Sesso – Cambiamento – Diritto – Italia

254 Relazioni interpersonali

Aggressivi da paura: come gestire i conflitti / Marco Bertoluzzo, Valter Bouquière. – Torino : Gruppo Abele, c2012. – 109 p. ; 21 cm. – (I bulbi ; 4). – ISBN 9788865790274.

1. Aggressività
2. Conflitti – Gestione

330 Processi sociali

Rapporto annuale [Documento elettronico] : la situazione del Paese nel 2012 / Istituto nazionale di statistica. – Roma : Istat, 2012. – 1 testo elettronico (PDF) (354 p. ; 6,75 MB). – ISBN 9788845817199. –

Url: <http://www.istat.it/it/files/2012/05/Rapporto-annuale-2012.pdf>

Italia – Condizioni economiche e condizioni sociali – 2012

404 Bambini e adolescenti – Diritti

Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza [Documento elettronico] / Save the Children Italia. – Roma : Save the Children Italia, 2012. – 1 testo elettronico (PDF) (32 p. ; 5,81 MB). – Url: http://images.savethechildren.it/IT/f/img_publicazioni/img168_b.pdf

1. Convenzione sui diritti del fanciullo, 1989 – Libri per bambini
2. Diritti dei bambini – Libri per bambini

Il diritto alle proprie origini tra segreto, anonimato e verità nella Pma con donatori/trici di gameti / [Lorenzo D'Avack]. – Indicazioni di A. in calce.

In: *Il diritto di famiglia e delle persone*. – Vol. 41, n. 2 (apr.-giugno 2012), p. [815]-836.

Nati da fecondazione eterologa – Diritto di accesso alle informazioni sulle proprie origini

405 Tutela del minore

Orientamenti per la protezione dei bambini e degli adolescenti nelle emergenze in Italia [Documento elettronico] / Save the Children Italia. – Roma : EditPress Edizioni, 2012.

– 1 testo elettronico (PDF) (152 p. ; 1,70 MB). – Bibliografia: p. 141-149. – ISBN 9788890374036. – Url: http://images.savethechildren.it/IT/f/img_publicazioni/img172_b.pdf

Bambini e adolescenti a rischio – Assistenza e tutela – Italia

630 Didattica. Insegnanti

Nella classe multiculturale : nuovi sguardi, nuove consapevolezze / a cura di Valentina Ferrucci. – [Firenze] : Istituto degli Innocenti, [2012?].

Insegnanti – Formazione – Temi specifici : Educazione interculturale e multiculturalismo

762 Sistema nervoso – Malattie. Disturbi psichici

Il disturbo da deficit d'attenzione e iperattività / Daniele Fedeli. – Roma : Carocci Faber 2012. – 207 p. ; 24 cm. – (Manuali. Didattica e bisogni speciali ; 144). – Bibliografia: p. 195-207. – ISBN 9788874666430.

Bambini iperattivi – Integrazione scolastica

805 Infanzia e adolescenza – Politiche sociali

I progetti nel 2009 : lo stato di attuazione della legge 285/97 nelle Città riservatarie / [Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza] ; a cura di Lorenzo Campioni, Adriana Ciampa, Antonella Schena. – Firenze : Istituto degli Innocenti, stampa 2012. – (Questioni e documenti. N.s. ; 52).

Infanzia e adolescenza – Legislazione statale : Italia. L. 28 ag. 1997, n. 285 – Applicazione – 2009

922 Tecnologie multimediali

I cittadini e nuove tecnologie [Documento elettronico] : anno 2012 / Istat. – [Roma] : Istat, 2012. – 1 testo elettronico (PDF) (20 p. ; 626 KB). – Url: http://www.istat.it/it/files/2012/12/cittadini_e_nuovetecnologie.pdf?title=Cittadini+e+nuove+tecnologie+-+20%2Fdic%2F2012++Testo+integrale.pdf

Internet e tecnologie multimediali – Diffusione – Italia – 2012

Elenco delle voci di classificazione

I numeri di classificazione e le relative voci fanno parte dello Schema di classificazione sull'infanzia e l'adolescenza e si riferiscono alle segnalazioni bibliografiche presenti in questo numero.

100 Infanzia, adolescenza. Famiglie

120 Adolescenza

- Betti, C., Benelli, C. (a cura di), *Gli adolescenti fra reale e virtuale: scuola, famiglia e relazioni sociali*, Milano, Unicopli, 2012.
- Colombo, M., *Sogni di genere: disuguaglianze e risorse nel futuro immaginato degli adolescenti*, in «Studi di sociologia», a. 50, n. 1 (genn.-mar. 2012), p. 77-90.
- Ghigi, R. (a cura di), *Adolescenti e differenze di genere: pratiche e atteggiamenti dei giovani in Emilia-Romagna*, Roma, Carocci, 2012.

122 Bambini e adolescenti stranieri

- Bastianoni, P., Taurino, A. (a cura di), *L'accoglienza dei minori stranieri non accompagnati*, in «Rassegna di psicologia», vol. 29, n. 1 (2012), p. 5-69.
- Buccoliero, E., *Adolescenti straniere in cerca di tutela: il conflitto generazionale e culturale tra le ragazze e i loro genitori*, in «Minori giustizia», 2012, n. 2, p. 24-30.
- OsservAzione, *La tutela dei diritti dei bambini rom nel sistema italiano di protezione dei minori*, Napoli, Marotta & Cafiero, stampa 2012.
- Saletti Salza, C., *Dal non intervento all'intervento indifferenziato: riflessione sulla tutela dei minori rom e sinti*, in «Minori giustizia», 2012, n. 2, p. 108-115.

135 Relazioni familiari

- Attili, G., *L'amore imperfetto: perché i genitori non sono sempre come li vorremmo*, Bologna, Il mulino, c2012.
- Iori, V., et al., *Genitori comunque: i padri detenuti e i diritti dei bambini*, Milano, F. Angeli, c2012.
- Scabini, E., Cigoli, V., *Alla ricerca del familiare: il modello relazionale-simbolico*, Milano, Raffaello Cortina, 2012.

150 Affidamento familiare

- Belotti, V., et al., *Crescere fuori famiglia: lo sguardo degli accolti e le implicazioni per il lavoro sociale*, Venezia, Regione del Veneto, 2012.
- CAM (a cura di), *Nuove sfide per l'affido: teorie e prassi*, Milano, F. Angeli, c2012.

160 Adozione

- Grattagliano, I., Troilo, A., Cassibba, R., *La valutazione delle coppie candidate all'adozione: il punto di vista di operatori e coppie di genitori*, in «Maltrattamento e abuso all'infanzia», vol. 14, n. 2 (giugno 2012), p. 117-127.

167 Adozione internazionale

- Ferrari, L., Rosnati, R., Rossetti, V., *L'incontro tra culture nell'adozione internazionale: identità etnica degli adolescenti e strategie familiari di socializzazione culturale*, in «Interazioni», n. 1 (2012) = 35, p. 119-136.

200 Psicologia

- 254 Relazioni interpersonali
- Chieco, F., *et al.*, *Può il quartiere preservare gli adolescenti dalla solitudine? Le risorse sociali del quartiere e la protezione dai sentimenti di solitudine nella prima adolescenza*, in «Giornale italiano di psicologia», a. 39, n. 2 (magg. 2012), p. 385-404.
 - Grattagliano, I., *et al.*, *Internet e reati: il cyberbullismo: primi risultati di una ricerca*, in «La rivista di servizio sociale», a. 52, nuova serie, n. 1 (apr. 2012), p. 45-60.

300 Società. Ambiente

- 347 Bambini e adolescenti – Devianza
- Colamussi, M., Mestitz, A., *Devianza minorile e recidiva: prosciogliere, punire o responsabilizzare?*, Milano, F. Angeli, c2012.
- 372 Condizioni economiche
- Centro di ricerca Innocenti dell'Unicef, *Misurare la povertà tra i bambini e gli adolescenti : un nuovo quadro comparativo della povertà infantile in alcuni paesi a reddito medio-alto*, Firenze, Unicef Centro di ricerca Innocenti, 2012. http://www.unicef.it/Allegati/Report_Card_10.pdf

400 Diritto. Organizzazioni internazionali, regionali e istituzioni nazionali

- 405 Tutela del minore
- Cavallo, M. (a cura di), *Le mille facce dell'ascolto del minore*, Roma, Armando, c2012.

600 Educazione, istruzione. Servizi educativi

- 610 Educazione
- Mannucci, A., *Lavorare con le diversità: l'educatore tra professionalità, motivazione, intelligenze*, Roma, Aracne, 2012.
- 613 Educazione civica
- Colombo, M., Lomazzi, V. (a cura di), *Costruire legalità con gli adolescenti: dalle percezioni alla peer education in*

ambito scolastico ed extrascolastico, Trento, Erickson, c2012.

615 Educazione interculturale

- Rossi, E., *La mediazione in classi multiculturali: analisi di interventi di promozione della partecipazione e del dialogo*, Acireale (CT), Bonanno, c2012.

621 Alunni e studenti stranieri

- Gilardoni, G., *I processi di integrazione delle nuove generazioni letti attraverso il capitale sociale*, in «Sociologia e politiche sociali», vol. 15, 1 (2012), p. [81]-103.

684 Servizi educativi per la prima infanzia

- Catarsi, E., Fortunati, A., *Nidi d'infanzia in Toscana: il bello, la qualità e la partecipazione nella proposta del Tuscany Approach per i bambini e le famiglie*, Bergamo, Junior, 2012.
- Catarsi, E., Sharmahd, N. (a cura di), *Qualità del nido e autoformazione riflessiva*, Bergamo, Junior, 2012.

700 Salute

728 Disabilità

- Cavaletto, G.M., *Figli come gli altri: gli effetti della nascita di un bambino disabile mentale in famiglia*, in «La rivista di servizio sociale», a. 51, n. 4 (dic. 2011), p. 53-67.
- Martinazzoli, C., *Due volte speciali: quando gli alunni con disabilità provengono da contesti migratori*, Milano, F. Angeli, c2012.

800 Politiche sociali. Servizi sociali e sanitari

810 Servizi sociali

- Bertotti, T., *Bambini e famiglie in difficoltà: teorie e metodi di intervento per assistenti sociali*, Roma, Carocci Faber, 2012.

820 Servizi residenziali per minori

- Giannone, F., *et al.*, *La presa in carico residenziale: percorsi di ricerca nelle*

- comunità per minori*, in «Psicologia clinica dello sviluppo». - A. 16, n. 1 (apr. 2012), p. 97-122.
- Saglietti, M., *Organizzare le case famiglia: strumenti e pratiche nelle comunità per minori*, Roma, Carocci Faber, 2012.

900 Cultura, storia, religione

922 Tecnologie multimediali

- Aroldi, P., *Digital generation?: giovani e nuove tecnologie della comunicazione al di là delle retoriche*, in «Studi di sociologia», a. 50, n. 1 (genn.-mar. 2012), p. 91-107.

Indice generale

- 3 Percorso tematico
- 5 *Percorso di lettura*
- 33 *Percorso filmografico*
- 43 Segnalazioni bibliografiche
- 107 *Focus internazionale*
- 119 Altre proposte di lettura
- 122 Elenco delle voci di classificazione

*Finito di stampare nel mese di giugno 2013
presso Del Gallo Editori D.G.E. Greenprinting, Spoleto (PG)*

