

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

Percorso tematico



Investire nella prima infanzia: un percorso di lettura e filmografico

Supplemento della rivista
Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza

ISSN 1723-2600

NUOVA SERIE

N 2 - 2014



Istituto degli Innocenti
Firenze

Investire nella prima infanzia: una rassegna della letteratura

Ylenia Brilli, *European University Institute*

Daniela Del Boca, *Università di Torino e Collegio Carlo Alberto*

1. Introduzione

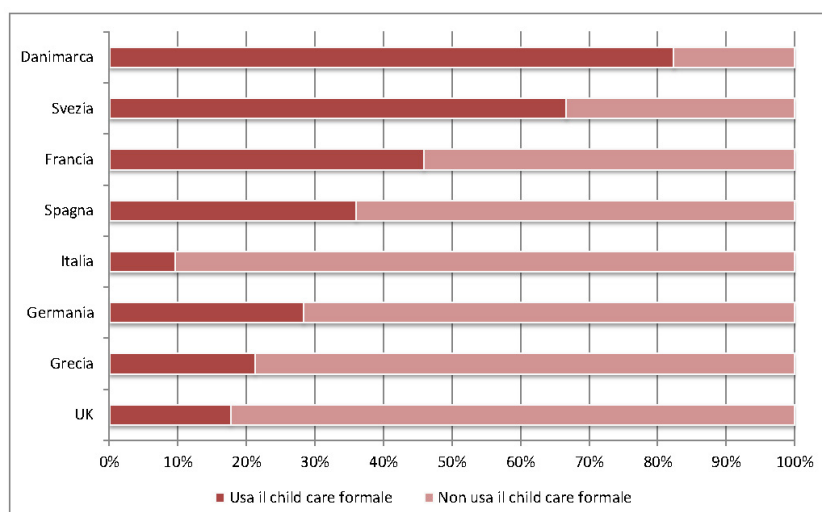
La crescita dell'occupazione tra le donne con figli ha avuto come conseguenza un declino del tempo dedicato dalle madri ai figli e un aumento del numero dei figli in servizi per l'infanzia (Del Boca et al., 2012). L'Unione Europea aveva identificato proprio nei servizi di cura per la prima infanzia uno strumento per poter facilitare l'occupazione femminile e permettere alle donne di restare nel mercato del lavoro anche dopo la nascita dei figli. Gli obiettivi di Lisbona relativi al *child care* chiedevano agli Stati membri di fornire servizi di cura ad almeno il 90% dei bambini con età compresa fra 3 anni e l'età dell'ingresso nella scuola obbligatoria e ad almeno il 33% dei bambini sotto i 3 anni di età (Unione Europea, 2002). Nonostante la determinazione di questi target, però, la diffusione dei servizi di cura per la prima infanzia in Europa resta molto diversificata, e tanti Paesi membri sono tuttora molto lontani dal raggiungere questi obiettivi.

Esistono differenze sostanziali anche nelle caratteristiche del servizio offerto, soprattutto tra i Paesi anglosassoni (Stati Uniti e Regno Unito) e i Paesi dell'Europa continentale. Da un lato, il sistema americano e anglosassone in generale è caratterizzato da una forte presenza del settore privato, mentre l'intervento pubblico si misura tramite sussidi e trasferimenti monetari ai genitori meno abbienti, non essendovi una regolamentazione del servizio né in termini di livelli di offerta da raggiungere né in termini di qualità.

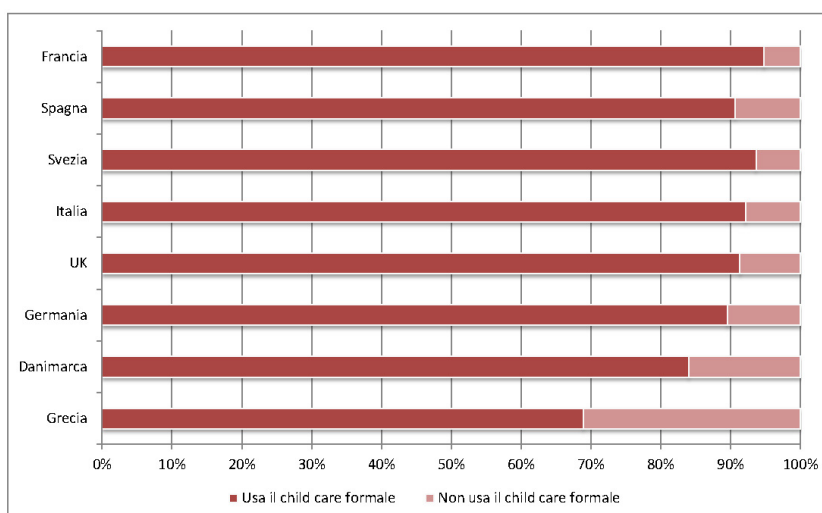
Nei Paesi europei (soprattutto nel Nord Europa), invece, l'intervento pubblico prevale sia nella gestione che nella regolamentazione del servizio, tramite standard che possano renderne il più possibile omogenea la qualità. Per questo motivo, in Europa, il dibattito pubblico si incentra più sulle modalità per poter aumentare l'offerta di questi servizi, in modo da coprire tutta la domanda espressa o potenziale.

Una caratteristica che però accumuna tutti i Paesi sopra citati è la forte differenza nell'utilizzo del servizio tra la fascia di età 0-2 e i bambini tra 3 anni di età e l'età della scuola obbligatoria. Come si vede dalle figure 1 e 2, in tutti i Paesi sopra citati l'uso del servizio è molto più basso per i bambini con meno di 3 anni di età. Paesi come Francia, Italia, Spagna, Germania e Regno Unito sono caratterizzati da un tasso di iscrizione alla scuola di infanzia (per bambini di 3-5 anni) vicino al 100%, ma il tasso di iscrizione per i primi 3 anni di vita scende al 20-30% in Francia, Spagna e Regno Unito e al 15% in Italia, Grecia e Germania. La differenza fra le due fasce di età è più contenuta negli altri Paesi del Nord Europa, dove il tasso di iscrizione ai servizi di cura per la prima infanzia in età 0-2 risulta vicino al 40%.

In ambito europeo, esistono forti differenze anche per quanto riguarda la regolamentazione del servizio e la sua gestione. Nei Paesi scandinavi (Danimarca, Svezia, Norvegia, Finlandia) esiste un diritto al *child care*, la copertura del servizio (pubblico) è quasi universale (Commissione Europea, 2009) e il servizio è pressoché gratuito (Bosi, Silvestri, 2008); inoltre, in tali Paesi, il servizio di cura per la prima infanzia (anche per bambini in età 0-2) rientra nelle competenze del Ministero dell'istruzione nazionale, cosicché il ruolo educativo del servizio viene ufficialmente riconosciuto (Bennet, 2008a, 2008b). Nei Paesi dell'Europa continentale (Spagna, Francia, Italia, e i Paesi dell'Est Europa) si riscontra, invece, una maggior differenziazione, soprattutto tra i servizi per i bambini in età 0-2 e quelli per i bambini in età 3-5 (Commissione Europea, 2009). Molto spesso, in questi Paesi, i servizi per bambini con età maggiore di 3 anni fanno parte integrante del sistema educativo, mentre i servizi per i bambini più piccoli sono considerati più alla stregua di servizi sociali e possono non rientrare a pieno titolo nel sistema educativo nazionale.

Figura 1 - Uso del child care per bambini 0-3 in vari Paesi europei

Nota: per *child care* formale si intendono tutte le forme di cura per bambini con età 0-3 anni effettuate in centri autorizzati.
Fonte: Eurostat, 2009.

Figura 2 - Uso del child care per bambini con età compresa fra 3 anni e l'età della scuola obbligatoria in vari Paesi europei

Nota: per *child care* formale si intendono tutte le forme di cura per bambini con più di 3 anni effettuate in centri autorizzati.
Fonte: Eurostat, 2009.

In questa analisi, vogliamo fornire una rassegna della letteratura sulla tematica degli investimenti pubblici e privati nella prima infanzia e degli effetti di tali investimenti sullo sviluppo dei bambini. Come vedremo, la teoria economica suggerisce che l'intervento pubblico nella prima infanzia sia giustificato per ragioni di efficienza ed equità e, primariamente, perché tali servizi possono sostenere l'occupazione femminile e rappresentare un input educativo per lo sviluppo cognitivo e non cognitivo dei

bambini. Successivamente, considereremo la letteratura micro-economica esistente che ha valutato gli effetti di breve e lungo periodo dell'attuazione di politiche di child care e dell'uso di questi servizi da parte di famiglie e bambini. Presenteremo innanzitutto la letteratura internazionale sul tema, che è molto vasta e diversificata non solo per le politiche considerate ma anche per i risultati ottenuti e, successivamente, presenteremo gli studi effettuati in relazione al caso italiano.

2. L'approccio teorico all'investimento nella prima infanzia

Oltre che come politiche di conciliazione, i servizi di cura per la prima infanzia possono svolgere un ruolo rilevante anche per lo sviluppo cognitivo e non cognitivo dei bambini e per la loro inclusione sociale¹. Recentemente, diversi studi hanno sottolineato l'importanza degli investimenti nel capitale umano dei bambini nei primi anni di vita. Questa letteratura ha messo in evidenza come le competenze che vengono utilizzate nella vita adulta, sia nel mercato del lavoro che nella vita sociale, siano determinate già nei primi anni di vita e molto prima che i bambini inizino la scuola materna (Cunha et al., 2006; Heckman, Masterov, 2007). Inoltre, le disuguaglianze nei risultati scolastici sono presenti fin dai primi anni di scuola e le loro maggiori determinanti fanno riferimento a differenze nel background familiare e nelle condizioni di vita durante l'infanzia (Carneiro et al., 2007). Siccome la povertà nei primi anni di vita può ostacolare lo sviluppo successivo del bambino, programmi di servizi di cura per la prima infanzia possono contribuire in modo rilevante a dare uguali opportunità a bambini nati in contesti svantaggiati e prevenire il rischio di povertà (Bennet, 2008a).

Per questi motivi, l'intervento pubblico nella fornitura o gestione di servizi per la prima infanzia viene giustificato con argomenti di equità e efficienza. In termini di equità, il *child care*, soprattutto se finalizzato a segmenti specifici della popolazione caratterizzati da condizioni economiche svantaggiose, può servire per offrire a bambini appartenenti a gruppi sociali diversi le stesse opportunità educative nei primi anni di vita; inoltre può contribuire a migliorare le condizioni di sviluppo e crescita per bambini nati in contesti svantaggiati.

Dal punto di vista dell'efficienza, l'intervento pubblico viene giustificato dal fatto che se il servizio fosse offerto dal settore privato, solo coloro con sufficienti disponibilità monetarie oppure per cui il valore educativo del servizio fosse sufficientemente alto, sarebbero in grado

e disposti a farne uso. In altre parole, questo significa che l'intervento pubblico (che può manifestarsi in un aumento della disponibilità del servizio oppure in un sussidio) sopperisce all'esistenza di fallimenti di mercato, come i vincoli di liquidità, oppure all'asimmetria informativa dei genitori che non valutano abbastanza il ruolo educativo del servizio (Bosi, Silvestri, 2008). In conseguenza dei vincoli di liquidità, solo i bambini cresciuti in famiglie relativamente benestanti potrebbero ricevere servizi di cura (o input educativi di qualità), mentre gli altri ne sarebbero esclusi; l'effetto negativo di un vincolo di liquidità è peggiore se si verifica nei primi anni di vita del bambino e può avere effetti dannosi anche sugli esiti del bambino relativi all'età adulta (Carneiro, Heckman, 2003). Inoltre, l'asimmetria informativa dei genitori si traduce in una minore disponibilità a pagare degli stessi, per cui l'intervento statale non dovrebbe riguardare soltanto l'offerta del servizio, ma anche definire una precisa regolamentazione degli standard educativi adottati, in modo da offrire un servizio caratterizzato da una qualità sufficientemente omogenea. Infine, gli investimenti in capitale umano nei primi anni di vita dei bambini non solo hanno un costo minore rispetto agli investimenti effettuati nelle fasi successive, ma hanno anche rendimenti più elevati (Carneiro, Heckman, 2003; Cunha, Heckman, 2010; Almond, Currie, 2010). Per questo, politiche finalizzate a "rimediare" a condizioni di svantaggio e di disagio dei bambini nei primi anni di vita possono essere più efficaci se effettuate quando i bambini sono piccoli².

Queste argomentazioni assumono un ruolo rilevante, soprattutto alla luce di alcune considerazioni sul benessere dei bambini, che emergono da vari rapporti internazionali (Commissione Europea, 2009; Oecd, 2001, 2006). I bambini che vivono in famiglie a basso reddito tendono ad avere inferiore accesso ai servizi di *child care* (si veda figura 3), e ad avere performance peggiori a scuola (Oecd, 2001; Oecd-Pisa, 2007).

I programmi di *child care* possono fare molto

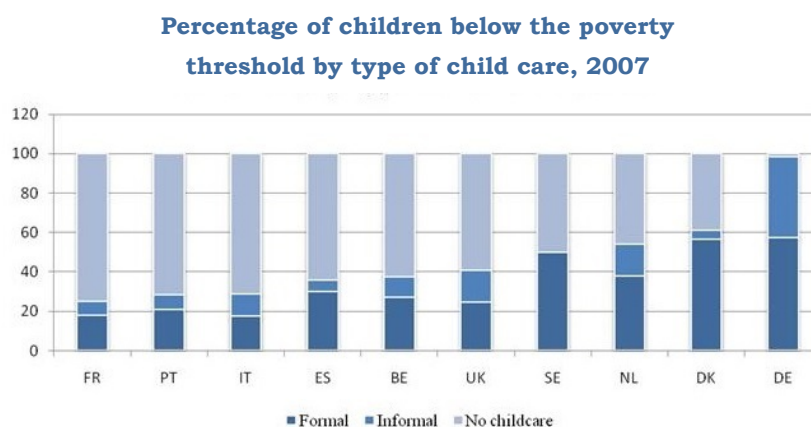
¹ In questa sede non consideriamo l'eventuale effetto del servizio nei confronti del benessere dei genitori, nella misura in cui può contribuire alla loro realizzazione professionale e socializzazione, provvedendo ad accudire i loro figli durante la giornata lavorativa (Bosi, Silvestri, 2008).

² Questo non significa che gli investimenti in capitale umano devono essere effettuati solamente quando i bambini sono molto piccoli. Currie e Thomas (1995) sottolineano come l'efficacia di tali investimenti e la loro capacità di avere rendimenti positivi nel lungo periodo non possano prescindere da investimenti anche negli anni successivi.

per alleviare le condizioni di svantaggio nei primi anni di vita, sia fornendo ai bambini un'occasione di sviluppo, socializzazione e prima istruzione, sia facilitando l'accesso di questi servizi alle famiglie (Bennet, 2008b). L'uso di programmi di *child care* per bambini con età compresa fra 0 e 6 anni può migliorare

le condizioni di vita nei primi anni di vita dei bambini soprattutto se appartengono a categorie svantaggiate della popolazione, che possono ricevere risorse insufficienti dai loro genitori; in questa ottica, le politiche per la prima infanzia possono contribuire anche a diminuire le disuguaglianze.

Figura 3 - Percentuale di bambini al di sotto della soglia di povertà, per tipo di child care utilizzato



Fonte: EU SILC, 2007

3. Gli effetti degli investimenti nella prima infanzia

La letteratura esistente sugli effetti dei servizi di cura per la prima infanzia si è sviluppata soprattutto in relazione agli Stati Uniti, anche se, più recentemente, si trovano studi riferiti ad altri Paesi, in Europa e America Latina. Data la diversità dei Paesi considerati, quando si valuta l'effetto di tali politiche, occorre tenere in considerazione le diverse caratteristiche dei loro servizi per l'infanzia. La letteratura micro-economica ha considerato gli effetti delle politiche di conciliazione su due categorie di risultati: 1) gli esiti cognitivi e non-cognitivi dei bambini che hanno usufruito del servizio (effetti di breve periodo); 2) esiti riferiti all'età adulta, come la partecipazione al mercato del lavoro, il salario, il livello d'istruzione raggiunto oppure la partecipazione in attività criminali (effetti di lungo periodo).

3.1 Effetti sugli esiti cognitivi e non-cognitivi nel breve periodo

La letteratura micro-economica esistente sull'impatto che le politiche di child care possano

avere sui risultati cognitivi e non dei bambini si inserisce in una letteratura più ampia che considera l'abilità del bambino come il risultato di un processo di produzione e di acquisizione della conoscenza in varie fasi della vita. Gli input che determinano un effetto sullo sviluppo del bambino provengono sia dalla famiglia che dalla scuola e intervengono in modo diverso a seconda dell'età del bambino (Todd, Wolpin, 2003, 2007; Cunha, Heckman, 2008). Il servizio di cura di cui il bambino ha usufruito può essere considerato come un input in questo processo di acquisizione e produzione.

Nonostante questo tipo di analisi risulti essere relativamente nuovo per l'economia, in altre discipline, come la sociologia, la psicologia e la pedagogia, il tema era già stato ampiamente affrontato. Questa letteratura, all'inizio, si era concentrata sugli eventuali impatti negativi che il lavoro della madre potesse avere sullo sviluppo cognitivo e non cognitivo del bambino. Successivamente, si è fatto un ulteriore passo avanti, riconoscendo che il lavoro della madre può avere un effetto (potenzialmente negativo) per il bambino quando il tempo della madre non è sostituito da un'alternativa di qualità. Questi studi della letteratura psicologica

sembrano concordare nel fatto che il *child care* possa avere un effetto positivo, soprattutto se il servizio è di alta qualità (Howes et al., 1992; Andersson, 1992) e per i bambini provenienti dalle famiglie meno abbienti (Love et al., 2003; Votruba-Drzal et al., 2004).

I risultati considerati nella letteratura micro-economica sono molteplici e non fanno riferimento solamente allo sviluppo cognitivo del bambino. Infatti, accanto a misure di conoscenza cognitiva del bambino si sono utilizzate anche misure di risultati non cognitivi e comportamentali. La ragione principale per questo tipo di studio risiede nel fatto che molte analisi hanno riscontrato una forte correlazione tra i risultati cognitivi e non nei primi anni di vita e nell'adolescenza con i risultati successivi nella vita scolastica, lavorativa e sociale (Heckman et al., 2006).

Diversi studi per gli Stati Uniti hanno considerato l'effetto del *child care* su outcome cognitivi nel breve periodo (misurati immediatamente dopo la frequenza del *child care* e prima della fine della scuola primaria) e riportano effetti ampiamente negativi (Bernal, 2008; Baydar, Brooks-Gunn, 1991; Herbst, Tekin, 2010). Altri studi invece, riscontrano un effetto positivo del servizio, sia su esiti cognitivi che sulla regolarità del percorso di studio (Fitzpatrick, 2008; Magnuson et al., 2007; Gormley, Gayer, 2005; Nihd Early Child Care Research Network, Duncan, 2003).

Bernal (2008), valuta l'effetto del *child care* sui bambini di coppie sposate o conviventi, trovando che un anno di frequenza del *child care* ha un impatto negativo sui risultati cognitivi (punteggi ottenuti a scuola). Occorre precisare, però, che questo studio considera qualsiasi forma di *child care* utilizzata dal bambino nei primi 5 anni di vita (*child care* formale e informale). Data la forte frammentazione del sistema di cura statunitense, le tipologie di *child care* utilizzate possono essere di diversa qualità e quindi avere effetti diversi sugli esiti cognitivi dei bambini³. Esistono altri studi, infatti sempre riferiti agli Usa, ma focalizzati sulla valutazione di specifiche politiche, che riscontrano invece un effetto positivo sui risultati cognitivi dei bambini interessati. Fitzpatrick (2008) valuta l'impatto del *Georgia Pre-*

Kindergarten Program, un servizio di prescuola gratuito e universale attuato a partire dal 1995 nello stato della Georgia, mentre Gormely e Gayer (2005) e Gormley (2008) valutano gli effetti dell'*Oklahoma's Universal Pre-Kindergarten Program*, applicato dal 1998 a tutti i bambini di 4 anni in Oklahoma. L'effetto positivo si spiega con il fatto che questi programmi sono in genere diretti ai bambini di famiglie svantaggiate provenienti da famiglie a basso reddito e bassa istruzione.

In questa letteratura, resta fondamentale irrisolto il problema dell'identificazione di servizi di qualità e di quali possano essere i parametri su cui valutare i vari servizi. Come afferma Blau (1999) nel suo studio sugli effetti delle diverse caratteristiche del *child care* utilizzato, la qualità del *child care* è definita dalla natura delle interazioni tra il fornitore del servizio e i bambini, e dall'ambiente (il curriculum e i materiali utilizzati dalle educatrici), a cui i bambini sono esposti nel servizio di *child care*. Le caratteristiche identificate da Blau (1999) come indicatori di qualità sono: l'ampiezza della classe, il rapporto educatori/bambini e la formazione professionale degli educatori. L'autore non trova effetti significativi di nessuno di questi indicatori, risultato che confermerebbe la difficoltà di identificare non solo la qualità del servizio, ma anche gli input rilevanti per lo sviluppo del bambino.

Recentemente, alcuni studi della letteratura economica hanno valutato l'effetto di politiche di *child care* pubbliche, implementate in Paesi europei o dell'America Latina. Similmente agli studi di Fitzpatrick (2008), Gormely e Gayer (2005) e Gormley (2008) già citati, in questo caso l'analisi si concentra su una specifica politica, la cui regolamentazione permette di considerare un input sufficientemente omogeneo nel territorio.

Per quanto riguarda l'America Latina, Berlinski, Galiani e Gertler (2009) valutano l'effetto di una politica di accesso gratuito e universale alla scuola materna in Argentina e trovano un effetto positivo e significativo sui risultati scolastici in Matematica e Spagnolo, oltre che su risultati comportamentali (come, ad esempio, l'attenzione e lo sforzo in classe). Berlinski, Galiani e Manacorda (2008) stimano

³ Anche per la Gran Bretagna, Ermisch e Francesconi (2005) hanno sottolineato come la frammentazione del servizio implichi una minore qualità, in media, e possa determinare effetti molto diversificati sugli esiti successivi dei bambini.

l'effetto di una politica di espansione del preschool in Uruguay sulla frequenza scolastica da adolescenti e sugli anni di istruzione completati, segnalando che i bambini influenzati dalla riforma sono più propensi a frequentare la scuola e ad avere più anni di istruzione.

Anche in Europa, le ricerche esistenti si sono incentrate maggiormente su politiche di child care pubblico e gratuito, soprattutto nei Paesi dell'Europa continentale e settentrionale, dove il child care è considerato di alta qualità e ampiamente diffuso. In particolare, Datta Gupta e Simonsen (2010, 2012) valutano l'effetto dell'uso di forme diverse di child care in Danimarca per bambini con età maggiore di 3 anni utilizzando come risultato un indice di problemi comportamentali, il S^{dq}. In particolare, distinguono fra forme di cura formale presso centri specializzati, altri servizi municipali ma meno regolamentati e la cura da parte dei genitori. Datta Gupta e Simonsen (2010) trovano un effetto positivo dei centri formali rispetto a forme di cura informale o a servizi meno regolamentati. L'aver frequentato il child care formale all'età di 3 anni induce minori problemi comportamentali all'età di 7 anni, facendo diminuire l'indice Sdq di 0,42 punti. Al contrario l'uso del nido formale pubblico in Danimarca non ha alcun effetto significativo su risultati misurati all'età di 11 anni (non-cognitivi come l'indice Sdq, la probabilità di bere alcool, fumare o avere comportamenti vandalici), mentre l'aver frequentato un child care municipale sembra avere un effetto positivo sulle attitudini scolastiche rispetto ai bambini che sono stati curati in centri meno regolamentati: per questi bambini, infatti, aumenta la probabilità di esser d'accordo con l'affermazione «Mi piace molto la scuola» (Datta Gupta, Simonsen, 2012).

Felfe, Nollenberger e Rodriguez-Planas (2014) valutano gli effetti di una politica di espansione della scuola materna per bambini di 3 anni, attuata alla fine degli anni '90 in Spagna. Utilizzando dati Pisa per gli anni 2003, 2006 e 2009 e confrontando le regioni della Spagna dove l'aumento nella disponibilità del servizio è stato maggiore con quelle dove l'aumento è stato più basso, le autrici stimano che la riforma ha aumentato i risultati scolastici all'età di 15 anni sia in Spagnolo che in Matematica, e

trovano effetti maggiori per le femmine e per i bambini in contesti svantaggiati. Le autrici interpretano questi risultati come l'effetto della sostituzione del tempo della madre con il *child care* pubblico, dal momento che in Spagna e nei Paesi del Sud Europa in generale, il settore privato non era così diffuso al tempo della riforma. Un recente studio riferito alla Germania (Felfe e Lalive, 2014) non solo conferma l'effetto positivo del *child care* pubblico sullo sviluppo cognitivo e non-cognitivo dei bambini, soprattutto per quelli nati in contesti svantaggiati, con genitori immigrati o madri meno istruite, ma offre anche un'analisi degli indicatori di qualità tradizionalmente utilizzati sia dai ricercatori che dai *policy makers*. In particolare, gli autori trovano che gli effetti più benefici del *child care* provengono da strutture con gruppi più piccoli e con educatori più esperti, a conferma che uno degli elementi più importanti affinché queste politiche abbiano un effetto è la qualità del servizio offerto e una competente attenzione per il bambino.

3.2 Rendimenti economici delle politiche per l'infanzia nel lungo periodo

Seppur in misura minore rispetto ai risultati considerati in precedenza, esistono anche studi che considerano esiti di lungo periodo nella valutazione dell'impatto di alcune politiche di *child care*.

Per quanto riguarda gli Stati Uniti, gli studi esistenti che hanno considerato effetti di medio-lungo termine hanno valutato principalmente una serie di programmi di *child care* che sono stati implementati negli anni '60-'70, per cui è stato possibile osservare gli esiti lavorativi ed educativi dei bambini che vi hanno partecipato, una volta diventati adulti. Barnett e Masse (2002) valutano l'impatto del programma *Carolina Abecedarian Project* nel medio-lungo periodo, osservando gli esiti dei bambini che hanno fatto parte del progetto a 21 anni di età. Questo studio considera come outcome indicatori relativi alla vita scolastica e lavorativa: iscrizione all'università, regolarità nel percorso di studio, abbandono scolastico durante la scuola secondaria, tasso di criminalità e status occupazionale. Il *Carolina Abecedarian Project*

⁴ L'indice Sdq (*Strength and difficulties questionnaire*) misura gli esiti non-cognitivi del bambino ed è riportato dalla persona che ha primariamente in cura il bambino. Maggiore è il valore di questo indice, peggiore è il risultato.

ha coinvolto quattro coorti di bambini residenti in North-Carolina tra il 1972 e il 1977. I bambini iniziavano a far parte del progetto molto piccoli, con un'età compresa tra 6 settimane e 3 mesi. Il programma era molto intensivo, dal momento che prevedeva la frequenza del centro per 8 ore al giorno, cinque giorni alla settimana, 50 settimane all'anno, fino al raggiungimento dell'età necessaria per poter essere iscritto alla scuola elementare o kindergarten. Gli autori trovano che i bambini che hanno partecipato al programma hanno una maggior probabilità di frequentare l'università rispetto a coloro che non vi hanno preso parte (36% vs 13%), una probabilità più alta di terminare la scuola secondaria (67% vs 5%) e una probabilità più bassa di ripetere l'anno scolastico (31% vs 51%), mentre non trovano effetti significativi rispetto alla criminalità e allo status occupazionale.

Anderson (2008) considera, invece, l'effetto dello stesso programma su diversi sottogruppi della popolazione, utilizzando, come variabile dipendente, un indice che raggruppa diversi tipi di esiti: quoziente intellettivo, regolarità nel percorso di studio, iscrizione alla scuola secondaria o al college, occupazione, redditi da lavoro, arresti e criminalità, uso di droga, gravidanza durante l'adolescenza e probabilità di sposarsi. Anderson (2008) trova un effetto positivo e significativo del programma solo per le ragazze. Con la stessa tipologia di analisi, Anderson (2008) valuta anche gli effetti di altri due programmi: il *Perry Pre-School Program* e l'*Early Training Project*, trovando effetti positivi dei due programmi solo sulle ragazze⁵.

In Europa, solo due studi, entrambi riferiti alla Norvegia, valutano l'effetto di una politica di espansione dei servizi di cura per la prima infanzia su esiti di medio-lungo periodo. Entrambi considerano una riforma del sistema di child care norvegese (che ha riguardato bambini in età 4-5) che è stata attuata a partire dal 1975 e valutano gli effetti di tale riforma (che ha notevolmente ampliato la disponibilità del servizio in alcuni comuni e meno in altri) su vari esiti misurati quando i bambini

potenzialmente influenzati dalla policy hanno più di 30 anni (nel 2006). In particolare, Havnes e Mogstad (2011) considerano 11 variabili dipendenti, che hanno una notevole importanza da un punto di vista economico: oltre agli anni di istruzione e alla probabilità di iniziare l'università e di non abbandonare gli studi prima di aver finito la scuola superiore, considerano come outcome la probabilità di avere un reddito da lavoro basso (o medio o alto), la probabilità di ricevere sussidi di assistenza dallo Stato, la probabilità di essere genitore, di non essere ancora sposato e, infine, di essere un genitore single. Fra i vari risultati, è interessante notare che coloro che hanno usufruito della politica di espansione dei servizi di child care studiano di più, hanno una maggior probabilità di frequentare l'università e di avere un reddito da lavoro medio e hanno minor probabilità di abbandonare gli studi prima della fine della scuola superiore. In uno studio successivo a quello appena citato, Havnes e Mogstad (2014) considerano solo il reddito da lavoro degli adulti esposti alla riforma negli anni '70 e valutano non solo l'effetto della riforma in media, ma anche i suoi effetti su tutta la distribuzione del campione in base al reddito. È interessante notare come la riforma non abbia un effetto significativo sul reddito da lavoro in media, ma gli effetti siano molto diversificati lungo la distribuzione in base al reddito, essendo positivi nella parte bassa della distribuzione e negativi a partire dal 70esimo percentile. L'interpretazione degli autori è che la politica di espansione del child care abbia avuto effetti positivi e significativi soprattutto per coloro che vivevano in condizioni di svantaggio, mentre non abbia avuto nessun effetto su bambini che già vivevano in contesti più ricchi.

4. Gli investimenti nella prima infanzia in Italia

Il caso dell'Italia è abbastanza peculiare, rispetto agli altri Paesi analizzati finora. Come abbiamo visto nelle figure 1-2, in Italia l'uso del *child care* per bambini con età 3-5 raggiunge

⁵ Il programma *Perry Pre-School* ha coinvolto cinque coorti di bambini in Michigan tra il 1962 e il 1967 con più di 3 anni. I bambini scelti per partecipare al progetto frequentavano il programma cinque giorni alla settimana da ottobre a maggio e ricevevano visite domiciliari della durata di 90 minuti una volta a settimana. Sicuramente, è stato un programma meno intensivo del *Carolina Abecedarian*, anche perché la prima coorte di bambini ha iniziato il programma all'età di cinque anni e ha usufruito del programma solo per un anno, prima di iscriversi alla scuola elementare. Infine, l'*Early Training Project* prevedeva la frequenza per 10 settimane durante l'estate, quattro ore al giorno. Potevano partecipare al programma bambini di 3 o 4 anni e, come il *Perry Pre-School*, prevedeva visite a casa della durata di 90 minuti ogni settimana.

quasi la totalità della popolazione, mentre la proporzione di bambini con età 0-2 che usano il servizio è molto più bassa, una delle più basse d'Europa. A oggi, la copertura degli asili nido pubblici per bambini con meno di 3 anni risulta essere del 12% (Istat, 2010), rispetto alla media Oecd intorno al 30% e rispetto al target di Lisbona definito dall'Unione Europea del 33%.

Inoltre, solo i servizi per bambini con età compresa fra 3 e 5 anni rientrano a pieno titolo nel sistema educativo italiano (e hanno un'unica regolamentazione nel territorio), mentre i servizi per i bambini più piccoli sono gestiti in modo completamente diverso. Gli asili nido, fin dalla loro introduzione e dalla loro prima regolamentazione con la legge 1044/1971, sono stati definiti come una politica decentralizzata, per la quale si riscontrano competenze di tutti i livelli di governo. La competenza principale nella gestione e regolamentazione del servizio resta al comune: le regioni hanno la competenza di definire criteri generali di regolamentazione del servizio e il governo centrale definisce genericamente livelli minimi di prestazioni e la allocazione delle risorse tra le regioni. La natura educativa del servizio asilo nido è stata riconosciuta a livello nazionale, per la prima volta stabilita con la legge 285/1997, e tramite le varie pronunce della Corte costituzionale. A ogni modo, questa funzione non è stata recepita in modo uniforme fra le varie regioni, per cui solo alcune di esse (tra cui Emilia-Romagna e Toscana) oggi riconoscono questo servizio come prettamente educativo e ne regolamentano la gestione di conseguenza. La gestione decentrata del servizio può essere una delle ragioni della forte diversificazione territoriale nella disponibilità del servizio asilo nido rispetto alla disponibilità dei posti nella scuola dell'infanzia. La copertura di asili nido varia tra valori molto vicini allo 0 a valori superiori al 20%, mentre la disponibilità delle scuole dell'infanzia non è mai inferiore al 70%⁶.

Da questo quadro, emerge una situazione in cui l'investimento pubblico per i bambini piccoli si esaurisce nelle politiche per bambini con età maggiore di 3 anni, mentre l'investimento verso i più piccoli risulta molto più scarso. Data la configurazione delle politiche per

l'infanzia nel nostro Paese, gli studi che mirano a valutare gli effetti delle politiche per l'infanzia sui risultati cognitivi e non che abbiamo considerato nei precedenti paragrafi assumono un ruolo rilevante, soprattutto alla luce delle caratteristiche dell'Italia in merito alla partecipazione femminile nel mercato del lavoro e agli esiti cognitivi degli studenti italiani rispetto ai loro pari europei.

La partecipazione femminile in Italia è una delle più basse d'Europa, soprattutto per quanto riguarda le madri: il tasso di occupazione delle madri è del 54%, contro valori vicini al 70% nel Regno Unito, Francia e Germania (dati Eurostat, 2009). Inoltre, diversi studi hanno dimostrato che circa il 20% delle madri italiane lascia il lavoro dopo la nascita del primo figlio (Istat, 2007) e che la probabilità di lasciare il lavoro aumenta se la madre ha un livello di istruzione basso oppure in assenza di servizi di cura per la prima infanzia (Bratti et al., 2005). Questi dati sembrerebbero confermare che le madri che restano nel mercato del lavoro dopo la nascita del figlio possono farlo grazie a forme di cura alternative al servizio pubblico, per poi usufruire della scuola dell'infanzia nel momento in cui il bambino raggiunge i 3 anni di età. Per questo motivo, un incremento delle opportunità di asilo nido per i bambini con età compresa fra 0 e 2 anni potrebbe contribuire a un'attenuazione della relazione negativa fra nascita del figlio e occupazione femminile e a contribuire alla possibilità di rimanere nel mercato del lavoro dopo la nascita dei figli.

4.1 La letteratura su investimenti nella prima infanzia in Italia

La letteratura sull'Italia e le politiche per l'infanzia ha considerato principalmente l'effetto di queste politiche sull'offerta di lavoro femminile, interpretando, di fatto, il servizio *child care* come una politica di conciliazione, senza considerare un suo potenziale ruolo educativo. Solo recentemente alcuni studi hanno cercato di colmare questa lacuna, valutando l'impatto delle politiche per l'infanzia anche sugli esiti cognitivi e non cognitivi dei bambini. Inoltre, data la struttura e la diffusione dei vari servizi per l'infanzia nel territorio italiano, per cui i

⁶ I dati sulla disponibilità di asili nido provengono da Istat (2010), mentre quelli sulla disponibilità della scuola dell'infanzia provengono dal Miur (Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca).

servizi per bambini con età maggiore di 3 anni coprono in modo pressoché omogeneo il territorio, al contrario di quelli per bambini 0-3, la maggior parte di questi studi ha considerato gli effetti della politica asilo nido, per bambini con meno di 3 anni. Questi primi studi hanno riscontrato forti difficoltà dovute alla mancanza di dati adatti per questo tipo di analisi: sostanzialmente, la mancanza di dati longitudinali che permettano di seguire lo stesso bambino per diversi anni, così come la mancanza di dataset contenenti non solo informazioni sull'uso del *child care*, ma anche valutazioni sui risultati cognitivi e non.

I primi studi riferiti al *child care* in Italia analizzano le determinanti della domanda di questo servizio (Chiuri, 2000; Zollino, 2008), e della scelta fra diverse tipologie del servizio (pubblico, privato o informale) (Del Boca et al. 2005; Del Boca, Vuri, 2007; Dalla Zuanna, Gabrielli, 2010). Da questi studi emerge che la domanda del servizio di *child care* è, di fatto, condizionata sia dalla scarsa offerta ma anche da convinzioni di stampo culturale, ampiamente diffuse nei Paesi del Sud Europa, secondo le quali i bambini starebbero molto meglio a casa con i genitori o i nonni. Nel caso in cui la madre lavori, entrambi i genitori possono preferire l'utilizzo di persone vicine alla famiglia (come parenti o amici), nei confronti dei quali nutrono una maggior fiducia (Del Boca et al., 2005).

Come mostra uno studio della Banca d'Italia (Zollino, 2008), il 58% delle famiglie con bambini in età 0-2 volontariamente non utilizza il servizio formale, preferendo un approccio di cura ed educativo più tradizionale⁷. Lo stesso studio, però, mostra anche come un'ampia parte della domanda del servizio pubblico di *child care* resti fortemente insoddisfatta. Zollino (2008) riporta che il 18% delle famiglie dichiara di non aver fatto domanda in un asilo pubblico per le difficoltà legate a orari e distanza; il 5% delle famiglie hanno fatto domanda ma non hanno ottenuto un posto, mentre solo il 19% delle famiglie sono riuscite a ottenere un posto al nido pubblico (Zollino, 2008). Quindi, il servizio di asilo nido pubblico è fortemente limitato in Italia, per cui genitori che hanno necessità di questo servizio sono costretti a rivolgersi a forme di *child care* informale (quando disponibili) oppure al settore privato.

I risultati degli studi sugli effetti della

disponibilità di *child care* sull'offerta di lavoro femminile sono positivi e significativi (Chiuri, 2000; Del Boca, 2002; Brilli et al., 2015). Del Boca e Vuri (2007) hanno in seguito analizzato l'effetto della diversificata offerta di nidi tra regione e regione. Le autrici riscontrano che nelle regioni dove l'offerta è elevata (rispetto alla domanda) emerge un effetto positivo e significativo mentre nelle regioni dove è estremamente bassa il risultato è non significativo. Brilli et al. (2015) valutano l'impatto della disponibilità dell'asilo nido pubblico sulla probabilità che le madri siano ancora presenti nel mercato del lavoro quando il figlio frequenta la scuola primaria. I risultati di questo studio mostrano che un incremento di 10 punti percentuali della copertura del servizio pubblico contribuirebbe a un aumento della probabilità di lavoro delle donne pari a 13 punti percentuali.

Solo recentemente, alcuni studi hanno considerato il ruolo educativo del servizio cercando di identificare un effetto del *child care* sui risultati cognitivi e non cognitivi dei bambini. Questa nuova letteratura è stata resa possibile solo dall'emergere di nuove fonti di dati individuali a cui è stato possibile collegare le informazioni sulla disponibilità e sull'uso del *child care*. Del Boca e Pasqua (2010) hanno confrontato diverse fonti di dati ed effettuano una prima analisi degli effetti della frequenza e della disponibilità del nido su esiti cognitivi, come i risultati ai test Invalsi oppure il risultato alla maturità, e non cognitivi, come alcuni indici di emotività e socializzazione dei bambini alle elementari. Questo studio offre l'unica valutazione di medio-lungo periodo dell'uso del *child care*, utilizzando dati Isfol, in cui è presente sia l'informazione sulla frequenza al nido che quella sui risultati cognitivi, rappresentati dal voto finale alla maturità. I risultati mostrano una correlazione positiva tra il nido e gli esiti considerati: l'aver frequentato il *child care* nei primi tre anni di vita contribuisce a un aumento della probabilità di avere un voto alto alla maturità.

Infine, Brilli et al. (2015) valutano l'effetto della disponibilità di asili nido pubblici a livello provinciale sugli esiti cognitivi dei bambini iscritti in seconda elementare nell'a.s. 2009-2010, utilizzando, come outcome, i risultati ai test di Italiano e Matematica svolti per l'Invalsi. Questo studio riscontra un effetto positivo e

⁷ Una percentuale simile si può trovare in Arpino et al. (2010), che usano dati provenienti dall'Indagine Itat Multiscopo 2003.

significativo su Italiano, mentre l'effetto del *child care* su Matematica non è mai significativo: un aumento percentuale della disponibilità dei nidi pubblici induce un incremento nei risultati al test di Italiano pari al 0,85% di una deviazione standard della distribuzione del test score, a parità di altri fattori osservabili e non osservabili. Questo risultato sembra in linea con una recente letteratura, in base alla quale il *child care* può contribuire maggiormente allo sviluppo delle competenze linguistiche mentre le competenze utilizzate per Matematica sembrerebbero più legate ad abilità innate dei bambini.

5. Conclusioni

In questa rassegna della letteratura abbiamo cercato di illustrare lo stato dell'arte e i risultati riscontrati nella letteratura esistente in Europa e negli Usa, in relazione agli effetti delle politiche che promuovono investimenti nella prima infanzia. Emerge dal confronto di questi studi un ruolo cruciale delle politiche per la prima infanzia, non soltanto per favorire l'occupazione materna, ma anche come fattore educativo che contribuisce allo sviluppo dei primissimi anni di vita del bambino. Da questi risultati emerge che le politiche dirette a espandere il numero di nidi possono contribuire a offrire uguali opportunità ai bambini nati in contesti diversi e contribuire allo sviluppo, soprattutto dei bambini nati in situazioni di disagio e che vivono un rischio maggiore di povertà nelle fasi successive del ciclo di vita, riducendo le disuguaglianze.

Dalla letteratura internazionale esistente non emergono risultati univoci, ma possiamo comunque riassumere i risultati principali come segue: 1) le politiche di servizi per la prima infanzia possono incrementare la partecipazione delle madri al mercato del lavoro,

laddove siano in grado di offrire un'alternativa di cura per donne che non hanno a disposizione altre forme di *child care*, come quello informale da parte di parenti e amici, o non possono permettersi forme di *child care* privato; 2) le politiche di cura per i bambini in età 0-6 possono rappresentare un input educativo per lo sviluppo dei bambini, soprattutto per coloro che provengono da contesti svantaggiati e che riscontrano maggiori difficoltà di integrazione e maggior rischio di povertà; 3) le politiche di cura per la prima infanzia e programmi di *child care*, se specifici nei confronti di segmenti della popolazione più svantaggiati, possono contribuire a diminuire le disuguaglianze e a offrire opportunità educative a bambini che altrimenti non ne riceverebbero.

In ambito italiano, abbiamo innanzitutto documentato la scarsità di investimenti per la prima infanzia, in confronto ad altri Paesi europei, e l'arretratezza dell'Italia rispetto al target di Lisbona di offrire servizi di cura ad almeno il 33% dei bambini in età 0-3. Abbiamo poi mostrato come la letteratura si sia soprattutto focalizzata finora sull'effetto di tali politiche sul lavoro delle madri, piuttosto che sullo sviluppo dei bambini. Recenti studi hanno analizzato la relazione tra la disponibilità di asili pubblici o la frequenza al nido e i risultati scolastici o non-cognitivi dei bambini, confermando gli effetti positivi anche per il caso italiano. I risultati sembrano confermare la necessità di programmi di cura per la prima infanzia che diminuiscano le disuguaglianze e che offrano servizi di qualità sia alle madri che, attualmente, non possono lavorare a causa degli impegni familiari, sia ai bambini che provengono da contesti di disagio per cui il *child care* potrebbe rappresentare un importante strumento di sviluppo.

Riferimenti bibliografici

Almond, D. Currie, J. (2010), *Human capital development before age five*, Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research (NBER Working Papers No. 15827).

Anderson, M. (2008), *Multiple inference and gender differences in the effects of early intervention: A reevaluation of the Abecedarian, Perry preschool and early training projects*, in «Journal of the American statistical association», 103(484), p. 1481-1495.

Andersson, B.E. (1992), *Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old Swedish school children*, in «Child development», 63(1), p. 20-36.

Barnett, W.S., Masse, L. (2002), *A benefit-cost analysis of the Abecedarian early childhood intervention*, Rutgers, NJ, National Institute of Early Education Research.

- Baydar, N. Brooks-Gunn, J. (1991), *Effects of maternal employment and child care arrangements on preschoolers' cognitive and behavioural outcomes*, in «Developmental psychology», 27, p. 932-945.
- Bennet, J. (2008a), *Early childhood services in the Oecd countries: review of the literature and current policy in the early childhood field*, Florence, Unicef Innocenti Research Centre (Innocenti Working Paper).
- Bennet, J. (2008b), *Benchmarks for early childhood services in Oecd countries*, Florence, Unicef Innocenti Research Centre (Innocenti Working Paper).
- Berlinski, S., Galiani, S., Gertler, P. (2009), *The effect of pre-primary education on primary school performance*, in «Journal of public economics», 93, p. 219-234.
- Berlinski, S., Galiani, S., Manacorda, M. (2008), *Giving children a better start: preschool attendance and school-age profiles*, in «Journal of public economics» 92, p. 1416-1440.
- Bernal, R. (2008), *The effect of maternal employment and child care on children's cognitive development*, in «International economic review», vol. 49(4), p. 1173-1209.
- Blau, D. (1999), *The effect of child care characteristics on child development*, in «The journal of human resources», vol. 34(4), p. 786-822.
- Bosi, P., Silvestri, P. (2008), *Child care, asili nido e modelli di welfare*, Università degli studi di Modena e Reggio Emilia, Dipartimento di Economia politica (Materiali di discussione 602).
- Bratti, M., Del Bono, E., Vuri, D. (2005), *New mothers' labour force participation in Italy*, in «Labour», 19, p. 79-121.
- Brilli, Y., Del Boca, D., Pronzato C. (2015), *Does child care availability play a role in maternal employment and children's development? Evidence from Italy*, forthcoming *Review of economics of the household*.
- Carneiro, P., Crawford C., Goodman, A. (2007), *The impact of early cognitive and non-cognitive skills on later outcomes*, London, Centre for the Economics of Education (CEE DP 92).
- Carneiro, P., Heckman, J. J. (2003), *Human capital policy*, in Heckman, J.J. Krueger, A.B., Friedman, B.M. (eds), *Inequality in America: what role for human capital policies?*, Cambridge, MA, MIT Press, p. 77-239.
- Chiuri, M.C. (2000), *Quality and demand of child care and female labor supply in Italy*, in «Labour», 14(1), p. 97-118.
- Commissione Europea (2009), *The provision of childcare services: A comparative review of 30 European countries*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- Cunha, F., Heckman, J. (2008), *Formulating and estimating the technology of cognitive e non-cognitive skill formation*, in «Journal of human resources», 43, p. 738-782.
- Cunha, F. Heckman, J. (2010), *Investing in our young people*, Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research (NBER Working Papers No. w16201)
- Cunha, F., et al. (2006), *Interpreting the evidence on life cycle skill formation*, in Hanushek, E.A. and Welch, F. (eds), *Handbook of the economics of education*, chap. 12, Amsterdam, North-Holland, p. 697-812.
- Currie, J., Thomas, D. (1995), *Does "head start" make a difference?*, in «American economic review», 85(3), p. 341-364.
- Dalla Zuanna, G., Gabrielli, G. (2010), *Formal and informal child care in Italy and its Regions*, mimeo, Università degli Studi di Padova.
- Datta Gupta, N., Simonsen, M., (2012), *The effects of type of non-parental child care on pre-teen skills and risky behavior*, in «Economics letters», 116(3), p. 622-625.
- Datta Gupta, N., Simonsen, M. (2010), *Non-cognitive child outcomes and universal high quality child care*, in «Journal of public economics», 94(1-2), p. 30-43.
- Del Boca, D. (2002), *The effect of child care and part time opportunities on participation and fertility decisions in Italy*, in «Journal of population economics», 15(3), p. 549-573.
- Del Boca, D., Locatelli, M., Vuri, D. (2005), *Child care choices by working mothers: the case of Italy*, in «Review of economics of household», 3(4), p. 453-477.
- Del Boca, D., Mencarini, L., Pasqua, S. (2012), *Valorizzare le donne conviene*, Bologna, Il mulino.
- Del Boca, D., Pasqua, S. (2010), *Esiti scolastici e comportamentali, famiglia e servizi per l'infanzia*, Fondazione Giovanni Agnelli (FGA Working Paper No. 36/2010).
- Del Boca, D., Vuri, D. (2007), *The mismatch between employment and child care in Italy: the impact of*

- rationing, in «Journal of population economics», 20(4), p. 805-832.
- Ermisch, J., Francesconi, M. (2005), *Parental employment and children's welfare*, in Boeri, T., Del Boca, D., Pissarides, C. (eds), *Women at work: An economic perspective*, Oxford University Press.
- Felfe, C., Lalive, R. (2014), *Does early child care help or hurt children's development?*, IZA Discussion Paper N. 8484, Institute for the Study of Labor.
- Felfe, C., Nollenberger, N. e Rodriguez-Planas, N. (2014), *Can't buy mommy's love? Universal child care and children's long-term cognitive development*, forthcoming *Journal of population economics*.
- Fitzpatrick, M.D. (2008), *Starting school at four: the effect of universal pre-kindergarten on children's academic achievement*, in «The B.E. journal of economic analysis & policy», 8(1) (Advances), art. 46.
- Gormley, W.T. (2008), *The effects of Oklahoma's pre-K program on Hispanic children*, in «Social science quarterly», 89, p. 916-936.
- Gormley, W.T. Jr., Gayer, T. (2005), *Promoting school readiness in Oklahoma: An evaluation of Tulsa's pre-K program*, in «Journal of human resources», 40(3), p. 533-558.
- Havnes, T., Mogstad, M. (2014), *Is universal childcare leveling the playing field? Evidence from non-linear difference-in-differences*, forthcoming *Journal of public economics*.
- Havnes, T., Mogstad, M. (2011), *No child left behind: universal childcare and children's long-run outcomes*, in «American economic journal: economic policy», 3, p. 97-129.
- Heckman, J.J., Stixrud, J., Urzua, S. (2006), *The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior*, in «Journal of labor economics», vol. 24, No. 3, 411-482.
- Heckman, J.J., Masterov, D.V. (2007), *The productivity argument for investing in young children*, in «Review of agricultural economics», vol. 29(3), p. 446-493.
- Herbst, C.M., Tekin, E. (2010), *The impact of child care subsidies on child well-being: evidence from geographic variation in the distance to social service agencies*, Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research (NBER Working Papers No. 16250).
- Howes, C., Phillips, D.A., Whitebook, M. (1992), *Thresholds of quality: implications for the social development of children in center-based child care*, in «Child development», 63(2), p. 449-460.
- Istat (2007), *Essere madri in Italia: anno 2005*, Roma, Istat.
- Istat (2010), *L'offerta comunale di asili nido e altri servizi socio-educativi per la prima infanzia: anno scolastico 2008/2009*, Roma, Istat.
- Love J.M., et al. (2003), *Child care quality matters: how conclusions may vary with context*, in «Child development», 74(4), p. 1021-1033.
- Magnuson, K.A., Rhum, C., Waldfogel, J. (2007), *Does prekindergarten improve school preparation and performance?*, in «Economics of Education Review - Economics of early childhood education issue», 26, p. 33-51.
- Nichd, Early child care research network, Duncan, G. (2003), *Modelling the impacts of child care quality on children's preschool cognitive development*, in «Child development», vol. 74(5), p. 1454-1475.
- Oecd (2001), *Starting strong I: early childhood education and care*, Paris, Oecd.
- Oecd (2006), *Starting strong II: early childhood education and care*, Paris, Oecd.
- Oecd (2009), *Doing better for children*, Paris, Oecd.
- Oecd-Pisa (2007), *Pisa 2006 science competencies for tomorrow's world*, Paris, Oecd.
- Todd, P., Wolpin, K. (2003), *On the specification and estimation of the production function for cognitive achievement*, in «The economic journal», 113 (February), F3-F33.
- Todd, P., Wolpin, K. (2007), *The production of cognitive achievement in children: home, school and racial test score gaps*, in «Journal of human capital», 1(1), p. 91-136.
- Unione Europea (2002), *Conclusioni della Presidenza, Consiglio Europeo di Barcellona, 15-16 Marzo 2002*, Barcellona.
- Votruba-Drzal, E., Coley R.L., Chase-Lansdale P.L. (2004), *Child care and low-income children's development: direct and moderated effects*, in «Child development», 75(1), p. 296-312.
- Zollino, F. (2008), *Il difficile accesso ai servizi di istruzione per la prima infanzia in Italia: i fattori di offerta e di domanda*, Banca d'Italia (Questioni di economia e finanza-Occasional papers n. 30).

Percorso filmografico

Riconoscere differenze, registrare le distanze. Il documentario di osservazione che racconta la prima infanzia

Marco Dalla Gassa, docente di Storia e critica del cinema presso l'Università Ca' Foscari di Venezia

1. Immaginari prevedibili

La prima infanzia, come si sa, è una delle età più complesse e difficili da rappresentare. Le ragioni sono diverse. In prima battuta – semplificando un po' – può essere considerata una stagione della vita prevalentemente “monopolizzata” dalla comunicazione di tipo emozionale e consumistico. Pubblicità, spot, campagne di sensibilizzazione, programmi televisivi o film per il grande pubblico tentano in larga misura di sfruttare una serie di caratteristiche culturalmente assegnate ai bambini (la tenerezza, la dolcezza, la simpatia, l'innocenza, l'allegria) per coinvolgere e commuovere gli spettatori/consumatori, innalzando così le vendite, l'audience, le tirature, le raccolte fondi, ecc. Da questo punto di vista, paradossalmente e tristemente, la funzione mediatica della prima infanzia non è diversa da quella che spesso assumono i richiami a sfondo sessuale fin troppo presenti nei mezzi di comunicazione di massa. In entrambi i casi, non c'è interesse a rappresentare una determinata esperienza, un'età, un particolare ambito della vita sociale, relazionale o individuale per accrescere consapevolezza e conoscenza su di esso, semmai – pur con le dovute eccezioni – c'è interesse a sfruttarne gli aspetti esteriori e più superficiali per ragioni di ordine testimoniale (nel senso commerciale del termine) e di carattere timico, perché capaci di produrre un surplus emozionale, spesso inconsapevole e incontrollabile, in un'audience altresì abituata a sollecitazioni visive continue che rischiano di assuefarne la ricettività.

Anche per il cinema – tanto quello di genere, quanto quello destinato a circuiti distributivi più ristretti – portare in scena un bambino ha spesso comportato il confronto con quest'ampio immaginario, talvolta contribuendo a erigerlo, talvolta cercando con fatica e forse inutilmente di scalfirlo. Non bisogna dimenticare, infatti, che dalle prime proiezioni di film Lumière a oggi i bambini in età prescolare

hanno conquistato sovente il centro della scena, da *Repas de bébé* (1895) a *Boyhood* (2014), da *Il monello* (1921) a *Senti chi parla* (1989), da *Chiedo asilo* (1979) a *La guerra dei fiori rossi* (2006). La ragione – come spiega il critico cinematografico Giovanni Grazzini in uno studio monografico di qualche anno fa – è sempre la stessa: «Il bambino [...] è entrato nei più diversi filoni della storia del cinema grazie alla sua carica emotiva e al ricatto che esercita, così debole e indifeso, nel mondo degli adulti». L'apparizione sullo schermo di un minore, in altre parole, non è mai fine a se stessa, ma è la traduzione di uno sguardo e di un interesse “adulto” e per questa ragione è intimamente connaturata con un perimetro piuttosto limitato del visibile (nel senso dato a questo termine dallo storico Pierre Sorlin, ovvero di ciò che un gruppo sociale è in grado di vedere di una realtà data), all'interno del quale l'infanzia viene spesso sfruttata come «oggetto di facile speculazione commerciale [...] per trarre occasione di spettacolo dalla sua dolcezza, ma anche dalla sua monelleria e dalla sua dichiarata o nascosta perversità» (Giovanni Grazzini, *Dolci, pestiferi e perversi*, Pratiche, 1996, p. 6).

Vi è un secondo e non secondario ostacolo nel rappresentare con una certa lucidità l'infanzia prescolare al cinema e può essere sintetizzato nella difficoltà di coinvolgere un bambino di pochi anni in un processo produttivo delicato e logorante sia per il tipo di dinamiche relazionali attivate, sia, soprattutto, per i rischi economici che ogni impresa industriale comporta, specie quando i capitali investiti sono ingenti. Contrariamente a quanto si potrebbe credere, infatti, correremmo in errore se accettassimo la vulgata secondo la quale la “tipica spontaneità” dei bimbi sarebbe garanzia di una loro presenza sullo schermo più autentica e più vera, più immediata e priva di controindicazioni. Viceversa i modi di realizzazione di un film o di un prodotto audiovisivo richiedono un investimento in tempo, competenze, capacità,

concentrazione e gestione del proprio corpo e delle proprie emozioni che sono precluse o difficili da raggiungere, sul piano cognitivo ed esperienziale, per chi vive i suoi primi anni di vita. Non è un caso se la legislazione di molti Paesi limita e norma il coinvolgimento di minori all'interno delle produzioni cinematografiche, da una parte richiedendo l'affiancamento di tutori e di professionisti adulti che possano aiutare il minore a gestire una serie di situazioni complesse nella vita del set, dall'altra cercando di imporre, attraverso leggi sulla privacy, comportamenti di tutela e di responsabilità da parte dei media coinvolti ad esempio nei processi promozionali e comunicativi del film. Parallelamente, si diceva che coinvolgere un quattrenne o un cinquenne in una produzione audiovisiva non è una scelta né innocente né semplice (indipendentemente dagli effetti psicologici causati sui giovani attori) anche per le possibilità di (in)successo che la loro presenza potrebbe involontariamente determinare. Qualsiasi produzione audiovisiva richiede, infatti, investimenti finanziari cospicui per riottenere indietro i quali (meglio se con una percentuale di guadagno), è bene cercare di standardizzare il processo produttivo, controllandone ogni sua fase e riducendo il più possibile le variabili e gli imprevisti che potrebbero incidere sul costo o sulla ricezione dell'artefatto in costruzione. Per "controllare" le dinamiche produttive di un film, si finisce così per "controllare" la rappresentazione di uno spicchio non così inconsistente della nostra società, cristallizzandone e alterandone la loro immagine pubblica. Considerati e rappresentati spesso – secondo gli stereotipi più in voga come "monelli", "discoli", "scapestrati", "pestiferi" – i bambini in età prescolare coinvolti in una produzione cinematografica sono "utili" se si comportano in modo diametralmente contrario al cliché: devono irreggimentarsi, codificarsi, responsabilizzarsi, professionalizzarsi, diventare prevedibili nella vita del set.

2. Prendere le distanze

Naturalmente la descrizione appena elaborata tenta di cogliere processi ampi e sfaccettati, senza avere alcuna pretesa di generalizzazione o di esaustività. Al contrario, qui intendiamo interessarci di alcuni prodotti cinematografici che cercano di allontanarsi il

più possibile dall'immagine banale ed edulcorata della prima infanzia solitamente proposta dai media (dalla televisione *in primis* ma anche dal cinema) per scoprire come questa fase della vita di ogni individuo possa essere caratterizzata da sfide e difficoltà certamente non inferiori a quelle affrontate in altre fasi della vita, sfide e difficoltà che anche il cinema può raccogliere senza cedere in facili essenzialismi. In prima battuta occorre partire dalla consapevolezza che l'immagine che si offre è sempre filtrata da uno sguardo adulto e che questo sguardo adulto non si differenzia poi così tanto da quello che nel corso dei decenni ha progressivamente ridotto lo spazio di espressione e l'ambito di azione dei cosiddetti "cittadini in crescita". È, infatti, emblematico come durante il ventesimo secolo l'importanza dei bambini all'interno della collettività sia andata sempre più riducendosi a vantaggio di forme di tutela necessarie e oggi considerate scontate, ma che hanno via via stretto l'infanzia in una sorta di confino dorato. La scolarizzazione obbligatoria, parallelamente alla lotta contro la piaga del lavoro minorile (ma anche ai cambiamenti intervenuti nella struttura delle famiglie, sempre più ridotte ai soli figli e ai genitori) hanno da un lato privato i bambini del loro peso economico nella società (da produttori di ricchezza sono diventati consumatori di prodotti), dall'altro portato, come "effetto collaterale", a una distinzione sempre più netta tra tempi e spazi dedicati all'infanzia e quelli destinati agli adulti. I bambini sono cliché anche perché hanno meno peso nell'organizzazione sociale di una società.

È nel corso degli anni Novanta del secolo scorso che prende piede nel campo della ricerca sociale un orientamento teso, al contrario, a valorizzare i bambini attraverso il tentativo di riconsegnare loro il ruolo di attori sociali per troppo tempo negato. La ricerca (in ambito sociale ma non solo) condotta *con* i bambini rappresenta un cambiamento radicale di impostazione e di prospettiva: ai più piccoli si attribuisce la competenza su materie che li riguardano direttamente ma rispetto alle quali non erano mai stati interpellati, perché marginalizzati da una visione "adul-tocentrica" dell'organizzazione sociale e della ricerca scientifica. Più recentemente si è arrivati alla doverosa convinzione che una ricerca sull'infanzia, se vuole avere i crismi

della correttezza e della scientificità, deve coinvolgere i bambini (anche quelli molto piccoli), tenendo presenti almeno due fattori: che il bambino va informato in ogni fase della ricerca ma anche che il ricercatore deve prendere in considerazione la sua opinione accettando di confrontarsi con il modo di esprimersi del bambino.

Da questo punto di vista un certo tipo di cinema può essere veramente un buon banco di prova dello stato dei rapporti tra adulti e bambini, e non solo per la sua capacità di rivelare, come a volte accade, l'invisibile e l'inatteso, ma proprio perché si tratta di un'istituzione che, al pari di tutte le altre, è dominata da uno sguardo che solo raramente riesce a mettersi all'altezza di chi è diverso dall'istanza enunciante (gli adulti), ovvero i bambini e che in ben poche occasioni dimostra la capacità di spingersi in territori poco esplorati. Il "certo tipo di cinema" cui alludiamo e che negli ultimi anni ha acquisito sempre più importanza anche negli studi accademici e nei circuiti alternativi di distribuzione cinematografica è il cosiddetto "cinema di osservazione" che in linea di continuità con l'esperienza del *cinéma-vérité* e del *direct cinema*, teorizza e afferma la possibilità di entrare in contatto e in euritmia con alcune realtà sociali, tanto da trasformare l'oggetto di rappresentazione in un soggetto di rappresentazione, ovvero in un protagonista della propria auto-rappresentazione, secondo i canoni più riconosciuti e scientificamente interessanti del cinema etnografico.

Prendiamo – per restare ai film che parlano della prima infanzia – un film poco noto ma molto significativo a riguardo perché ribalta i punti di vista e le prospettive consuete sul mondo degli infanti e ci offre un esempio di tipo metonimico. S'intitola *Avant les mots* ed è firmato dal documentarista Joachim Lafosse (Svizzera, 2010, 25'). Lafosse documenta la giornata di un bimbo che frequenta un asilo nido, focalizzando, tuttavia, l'attenzione sui momenti che solitamente sfuggono sia all'interesse degli adulti (perché vuoti di attività) sia a quello del cinema (perché privi di gradiente evenemenziale). Stiamo parlando di tutti i "tempi morti" di una giornata scolastica, in cui un bambino è lasciato solo dalle insegnanti e dalle figure adulte in genere, quelli in cui pensa, "perde tempo", si annoia o si addormenta. Momenti apparentemente poco impor-

tanti, perché slegati dalle attività scolastiche in senso stretto e che il linguaggio comune tende a descrivere sottolineandone il carattere negativo (come confermano le virgolette qui sopra), ma che rivelano, al contrario, un universo intimo e nascosto che costituisce una parte essenziale di quel processo di rielaborazione della realtà che circonda il bambino. La macchina da presa assume in questo come in altri casi il ruolo di indicatore e rivelatore di una verità che va oltre l'evenienza e l'evidenza dei fatti, riuscendo nel proprio intento grazie alla propria opera di banalizzazione, ovvero di trasformazione del dispositivo di ripresa in un oggetto "normale" e "quotidiano" della realtà scolastica. Solo così il bambino riesce a essere presente a sé stesso.

Altrettanto emblematico e fuori dagli schemi della consueta rappresentazione dell'infanzia prescolare è un altro documentario, più celebre, intitolato *Récréations* e realizzato da Claire Simon (Francia, 1992, 54'). Ambientato nel cortile di un asilo durante la ricreazione, il film segue silenziosamente le dinamiche che animano questo particolare momento della vita dei più piccoli. Una dimensione del vissuto ancora una volta trascurata dagli adulti, più attenti ad aspetti della vita infantile legati a un'idea di benessere essenzialmente materiale, o di apprendimento di nozioni e saperi più o meno standardizzati (durante il tempo trascorso in classe) in realtà fondamentale per la formazione emotiva dei bambini. Dalla visione del documentario della Simon, pur basato su un'idea semplicissima – seguire un gruppo di bambini lasciati completamente liberi durante la ricreazione senza interferire con le loro attività – si comprende come sia possibile avvicinarsi alla realtà dei più piccoli solo a patto di saper cogliere quegli aspetti della vita che gli stessi bambini ritengono più importanti, calandosi in una realtà che, proprio come avviene guardando *Récréations*, può apparire caotica, priva di senso, incomprensibile. Il documentario agisce in profondità nella consapevolezza dello spettatore lavorando sulla durata (in senso bergsoniano), ovvero sulla concretezza dell'esperienza, sul "qui e ora" dell'infanzia colto nella sua interezza e riproposto senza filtri di sorta, ma anche sull'esperienza di visione che compie lo spettatore stesso calandosi in una situazione mai osservata così da vicino.

Un altro momento dedicato alla “vita segreta dei bambini” lo si può trovare con il cortometraggio di fiction *Charlie and the rabbit* di Robert Machoian e Rodrigo Ojeda-Beck (USA, 2010, 10'). Il film segue il quattrenne Charlie che, dopo aver guardato alla tv un cartoon di Bugs Bunny, decide di partire in sella alla sua bicicletta per andare a caccia di un vero coniglio. Anche tramite il filtro della finzione e del paradosso emerge come i bambini siano capaci di una continua rielaborazione del reale attraverso gli stimoli provenienti tanto dalla più classica delle favole quanto dal cartone animato più irriverente, in un incessante travaso tra due dimensioni – realtà e immaginazione – che si confermano estremamente permeabili.

3. Linguaggi diversi

È soprattutto accettando e rispettando la diversità del linguaggio dei bambini che si può tentare di perlustrare spazi della realtà infantile solitamente poco considerati dall'ottica adulta, più attenta, si diceva, all'apprendimento e alla socialità intesa come accettazione di una serie di regole. Un linguaggio che, molto spesso, si affida a mezzi espressivi estranei rispetto all'universo adulto. Fin dal titolo, *Avant les mots* allude alla necessità di arrestarsi al di qua del linguaggio parlato per osservare rispettosi il silenzio e la solitudine che spesso accompagnano la vita dei più piccoli, fasi della loro giornata durante le quali la realtà viene rielaborata in profondità. In *Récréations* è il linguaggio del corpo utilizzato dai bambini a predominare sulla comunicazione verbale, al punto che, più che di uno studio di etnologia, forse si dovrebbe parlare di una ricerca etologica. Ancora nel segno del contatto fisico, della scoperta dell'Altro attraverso modalità a dir poco inconsuete è il cortometraggio *Colors* (Italia, 2009, 3'43") di Gianni del Corral, nel quale due bimbi, uno bianco e l'altro di colore, riescono a superare la barriera della diversità etnica grazie a una merenda a base di cioccolata che il bambino bianco utilizza per tingersi il viso e affermare il suo desiderio di avvicinarsi al suo nuovo “strano” amico.

Nell'ottica di ascoltare l'infanzia attraverso i linguaggi che più le sono propri vale la pena considerare, in questo percorso che convoglia l'attenzione del lettore verso film “piccoli” e

lontani dalle grandi distribuzioni (la maggior parte dei quali visionabili nelle postazioni audiovisive della Biblioteca Innocenti-Library), il documentario *L'isola dei sordobimbi* (Italia, 2010, 80') di Stefano Cattini. Pur non immune da critiche su una serie di scelte di carattere estetico, il film ha il merito di essere ambientato all'interno di un istituto per audiolesi gestito da un ordine religioso, una realtà educativa sicuramente arretrata rispetto alla media dei servizi alla persona offerti da enti pubblici e altri enti privati, ma che ha la prerogativa di fare emergere, con plastica evidenza, l'incessante, difficile, instancabile lavoro di mediazione che si opera costantemente, anche in situazioni meno problematiche, tra i linguaggi e i modi di comunicare degli adulti e i tempi, le esigenze e le modalità di racconto dei bambini. La macchina da presa di Cattini entra in punta di piedi nella scuola per bambini sordomuti e assiste alla continua opera di traduzione e di rielaborazione dei due linguaggi, sia di quello “normale” che viene deformato e suddiviso in unità discrete alla portata delle limitate capacità fonetiche dei bambini, sia quello muto dei piccoli ospiti della struttura, basato anche e soprattutto sul contatto fisico, sull'espressività del volto, sulla gestualità.

Se la comunicazione infantile passa, dunque, anche e soprattutto attraverso strade diverse da quelle considerate canoniche, saranno proprio quegli ambiti espressivi tipici dei bambini che vanno indagati per poter meglio comprendere il loro mondo. *Dessine-toi*, del regista francese Gilles Porte (Francia, 2010, 70'), ha il merito di illustrare proprio la capacità dei bambini di esprimere idee e sentimenti attraverso la creatività e il disegno. Facendo propria l'idea alla base del documentario di Henry Georges Clouzot *Le mystère Picasso*, in cui il celebre artista spagnolo dipingeva su una superficie trasparente di fronte alla macchina da presa, Porte colloca i bambini dei quattro angoli del globo all'opera nelle stesse condizioni, chiedendo loro di disegnare se stessi, il proprio mondo, la propria fantasia. La lastra trasparente fraposta tra la macchina da presa e i giovanissimi artisti è, allo stesso modo del cortile che fa da scenario unico alle imprese dei bambini di *Récréations* e dei tempi morti nella giornata del piccolo protagonista di *Avant les mots*, una dimensione spaziotemporale libera, non strut-

turata, priva di regole e margini preimpostati. L'impressione è che i bambini disegnano direttamente nello spazio tra se stessi e la macchina da presa (lo spettatore) abbattendo la bidimensionalità della superficie attraverso i loro gesti ora sicuri ora più incerti. Ecco perché, anche quello che potrebbe essere considerato un intervento indebito da parte del regista, rientra appieno nell'economia di senso del film: grazie alla collaborazione di un gruppo di disegnatori e animatori, alcuni dei disegni prendono vita diventando dei brevi cartoon che arricchiscono le opere della terza dimensione del tempo, di minuscole narrazioni per immagini.

4. Il bambino, nostro contemporaneo

Il documentario di osservazione, su cui ci stiamo soffermando proprio per le caratteristiche di "ascolto" e riduzione di "invasività" che solitamente caratterizzano il cinema tradizionale, sembra un valido strumento per comprendere il mondo infantile, proprio grazie alla capacità di cogliere l'esistenza dei bambini abbattendo la visione più comune che assegna loro il ruolo di "adulti in divenire". Il registro osservativo, nei fatti, tende a considerare i bambini *contemporanei* degli adulti, in sintonia con la necessità di coinvolgere direttamente i più piccoli nelle decisioni, attraverso processi di condivisione e partecipazione più o meno diretta anche alla realizzazione pratica del film. Si spazza in questo modo il campo dall'attitudine tipica degli adulti a focalizzare l'attenzione sul mondo dell'infanzia a partire quasi esclusivamente dagli aspetti inerenti la formazione dell'individuo, ovvero proiettando implicitamente i bambini all'interno di una dimensione in cui la socialità, come accennato precedentemente, è vista essenzialmente come apprendimento di una serie di regole utili per la "vita civile" dei futuri adulti.

I film che qui trattiamo vanno anche contro quell'idea piuttosto diffusa secondo la quale la presenza cinematografica dei bambini – anche di quelli in età prescolare – sia portatrice di messaggi di ordine simbolico. Occorre, per una volta, sollevare i piccoli protagonisti dello schermo dal peso di doversi ergere a baluardi di valori che la società tende a cancellare (la bontà, la purezza, l'innocenza, la fragilità), o di diventare vittime privilegiate di alcuni mali

della contemporaneità (la crudeltà, la violenza, l'egoismo, l'incomunicabilità). Nei casi in cui questo transfert tipicamente adulto avviene, è sempre il valore strumentale e funzionale del soggetto-bambino a farla da padrone, sia che i minori sullo schermo abbiano bisogno di protezione (per fare un esempio tra i tanti *Witness il testimone* di Peter Weir) sia che, al contrario, aiutano gli adulti a crescere (*Alice nelle città* di Wim Wenders o *Gloria - una notte d'estate* di John Cassavetes), sia che consentano di far luce su luoghi e spazi sociali solitamente esclusi dalle rappresentazioni (gli accampamenti nomadi de *La piovellina - non è ancora domani* di Tizza Covi e Rainer Frimmel), sia invece che permettano di lanciare un nuovo sguardo su realtà ahinoi frequentemente rappresentate (i campi di concentramento in *Schindler's List* di Steven Spielberg o in *La vita è bella* di Roberto Benigni). Il documentario di osservazione, pur con i limiti e gli artifici che pur gli appartengono, ha il merito di sezionare l'esperienza infantile e di osservarla indipendentemente dalle letture metaforiche o dalle generalizzazioni che sono proprie di percorsi ermeneutici adulti.

Si pensi ad esempio a quanto succede in *Nursery University* (Usa, 2008, 80') che indirettamente ci racconta della tendenza tipica degli adulti a ipotecare il futuro dei bambini, fin dalla più tenera età. Il film di Marc H. Simon e Matthew Makar è un'inchiesta ironica e provocatoria sulle famiglie dell'alta borghesia newyorkese alle prese con il problema di iscrivere i propri bambini all'asilo. New York è ricca di prestigiose realtà educative per la prima infanzia, e l'iscrizione di uno o più figli a una di queste scuole per molti è un vero e proprio status symbol. Dalle interviste ai genitori emerge come alla base di tanta preoccupazione ci sia il desiderio di incominciare a stimolare la creatività e la capacità di apprendimento dei bambini fin dalla più tenera età: la vita è una gara, sembrano affermare gli intervistati e chi ha le possibilità – principalmente economiche – di partire prima degli altri è certamente avvantaggiato. Quando però tacciono gli adulti e "parlano" le immagini dei ragazzi, ecco emergere spicchi di vita quotidiana che vengono vissuti per quello che sono, punti isolati di un percorso che non è possibile già tracciare in partenza. Giochi,

sguardi, dialoghi, gesti, reazioni perimetrano un universo relazionale paradossalmente uguale (o molto simile) a ogni latitudine e grado, costringendo in questo modo l'occhio della macchina da presa e quello dello spettatore a concentrarsi maggiormente sulle istanze che – pur nascoste – poco per volta emergono dalle situazioni osservate, interrogandosi sul ruolo proiettivo degli adulti, invece che sulla condizione dei più piccoli. È quanto accade, al contrario però, anche nel documentario *Être et devenir* (Francia, 2013) di 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, ma 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 alle norme. L'istanza che affiora con più convinzione da parte dei genitori intervistati è quella di 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.

Questi film ci insegnano, in altre parole, che legare il senso della socialità infantile all'imposizione di istanze formative legate esclusivamente al concetto di "maturazione", sembra una necessità irrinunciabile soprattutto dalla complessa società attuale, caratterizzata dalla compresenza di una pluralità di culture che devono necessariamente trovare dei punti di incontro. Per questo merita soffermarsi su quei prodotti che cercano di rappresentare le problematiche relative all'educazione all'intercultura nelle scuole per l'infanzia, l'ambito educativo forse più esposto alla necessità di formare individui capaci di seguire una serie di regole condivise. A emergere, tanto dalla visione di *La classe dei gialli* di Daniele Gaglianone (Italia, 2009, 60') quanto da quella di *Sotto il Celio azzurro* di Edoardo Winspeare (Italia, 2009, 90') – i due

film che qui prendiamo ad esempio come emblematici di un filone di opere che contempla anche altri titoli come *Una scuola italiana* (Italia, 2010) di Giulio Cederna e Angelo Loy o *Né più, né meno - La scuola Pisacane* (Italia, 2009) di Federico Betta e Lucio Ardisi – è qualcosa di completamente diverso rispetto a tali premesse, qualcosa che ribadisce, tanto nelle forme della rappresentazione utilizzate dai registi quanto nel contenuto delle attività mostrate nei documentari, la necessità di un'impostazione del lavoro in classe sostanzialmente antididattica.

La classe dei gialli documenta una giornata nell'asilo comunale del quartiere multietnico di San Salvario a Torino: Gaglianone limita l'azione della sua macchina da presa alla semplice osservazione di quanto accade nelle aule scolastiche con la precisa finalità di mostrare come l'intercultura sia, tanto per i bambini quanto per gli stessi insegnanti, una realtà pienamente consolidata attraverso una serie di attività tese a coinvolgere tutti in una rielaborazione (grafica, verbale, ricreativa) delle proprie personali esperienze. La riprova che l'intercultura è una tendenza naturale di ogni individuo che non necessita di azioni educative forti ma solo di essere guidata, emerge da una serie di brevi interviste ai bambini che inframmezzano il racconto della giornata. Al piccolo sondaggio effettuato dal regista (la parte del film che dovrebbe certificare lo stato delle cose) i piccoli ospiti dell'asilo rispondono elusivamente, quasi sorpresi della banalità delle domande: a una delle domande «da dove arrivano i tuoi compagni di scuola?» la candida risposta è «da casa loro» oppure, addirittura, «dalla pancia della loro mamma». La «provocazione», insomma, non funziona, anzi viene elusa attraverso una serie di risposte che potrebbero suonare come ingenuità canzonature dell'insistenza dell'intervistatore su un tema, per i bambini, tanto banale.

Completamente diverso il caso di *Sotto il Celio azzurro*: uno degli elementi che colpiscono maggiormente nel documentario di Winspeare è l'attenzione dedicata non già ai piccoli ospiti dell'asilo bensì agli educatori e alle famiglie, alle storie personali dei membri di una comunità eterogenea che porta avanti anno dopo anno, tra molte difficoltà, un percorso di crescita collettiva dal carattere

esemplare. Il film sembrerebbe contraddire, dunque, l'assunto dal quale siamo partiti, ovvero quello di assegnare ai bambini un ruolo paritario rispetto agli adulti e, contemporaneamente, quello di individuare nell'operato degli adulti (e soprattutto di quegli adulti particolari che sono i registi) la capacità di avvicinarsi al modo di essere, di pensare, di immaginare dei bambini. Eppure *Sotto il Celio azzurro* ha proprio il merito di presentare una situazione in cui sono gli adulti a essere coinvolti nelle attività dell'asilo secondo i principi di una didattica permanente attuata senza soluzione di continuità tra tempo e spazio della scuola, tempo e spazio domestico, tempi e spazi della socialità. Una frase del coordinatore didattico Massimo Guidotti sgombra il campo da eventuali dubbi in proposito: «Per fare in modo che si fidino di noi bisogna convincere i bambini che anche noi siamo stati piccoli». Il regista, dal canto suo, pensa bene di dare una mano anche agli spettatori a persuadersi di una realtà troppo spesso dimenticata "riavvolgendo" le vite dei protagonisti adulti attraverso una serie di fotografie di famiglia che traghettano tutti, protagonisti e spettatori, dalla maturità alla più tenera infanzia.

5. Investire nella ragazzitudine

È uscito da poco tempo nelle sale cinematografiche il film *Boyhood* di Richard Linklater, un'opera che ci aiuta a terminare il nostro percorso di studio perché rappresenta una sorta di controcampo ai titoli che abbiamo fin qui citato. Come già aveva fatto Nikita Michalkov alcuni anni fa con il suo *Anna ot 6 do 18* (Russia, 1994), Linklater realizza una *coming of age story* narrando le vicissitudini del giovane Mason dall'età di sei anni fino ai diciotto. La particolarità della pellicola è la durata della sua lavorazione, ovvero dodici anni, il tempo "naturale" di crescita del suo protagonista e di "invecchiamento" degli altri personaggi della storia, segnatamente la sorella e i genitori divorziati. Independentemente dalla traccia narrativa seguita da Linklater piuttosto articolata e qui non riproducibile, *Boyhood* si presenta – fin dal titolo – come una riflessione sulla "ragaz-

zitudine" ovvero sulla condizione di formazione lenta e costante di un'identità adolescente maschile, o meglio ancora sullo stato dell'essere-ragazzo. Il cambio di fisionomia, taglio di capelli, altezza, espressioni del volto, modi di camminare, parlare, relazionarsi, gestire le proprie emozioni che caratterizzano la vita – finzionale – di Mason, e che noi percepiamo grazie ad alcune ellissi nel racconto che ci portano improvvisamente da un anno all'altro nella vita del protagonista, testimoniano, per paradosso speculare, la difficoltà per il cinema "tradizionale" – quello che si realizza in poche settimane di lavorazione e che non si può permettere dodici anni di riprese – di cogliere la complessità e l'articolazione diacronica di un processo di crescita, accontentandosi di coglierne una faccia, una traccia, un'istantanea più o meno fissa. Portando alle debite conseguenze quanto finora teorizzato, potremmo affermare che "investire nell'infanzia nel film", coinvolgere, far partecipare, arricchire di esperienze i bambini e le bambine che vengono coinvolte in forme più o meno spontanee di rappresentazione, significa riconoscere la specificità dell'età in cui si trovano e il contesto in cui sono inseriti. Significa lavorare sulle ellissi di *Boyhood*, significa consentire loro di esprimere la loro ragazzitudine.

In conclusione, quello che ci pare sia il risultato più importante conseguito dai film qui segnalati è di saper stimolare una riflessione sulla necessità di *registrare la distanza* e la diversità di quell'"universo bambino" rappresentato nei documentari rispetto al mondo adulto e rispetto all'evoluzione dei processi di crescita delle persone. Una distanza che, contrariamente a quanto si crede, ci pare non vada colmata attraverso le premure di chi troppo spesso tende a interpretare e orientare la realtà attraverso i filtri mentali e culturali tipici della propria età, bensì rispettata, messa al riparo da ingerenze e, nei casi migliori, presa ad esempio e mutuata in quanto capace di elaborare un linguaggio originale e inconsueto, una visione delle cose diversa e sorprendente, una pratica, quest'ultima, testimoniata soprattutto da quella particolare forma espressiva che sono i documentari di osservazione.

Filmografia

Le mystère Picasso, Henry Georges Clouzot, Francia 1956

Récréations, Claire Simon, Francia 1998

Nursery University, Marc H. Simon e Matthew Makar, Usa 2008

Colors, Gianni Del Corral, Italia 2009

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

Charlie and the rabbit, Robert Machoian e Rodrigo Ojeda-Beck, Usa 2010

Dessine-toi, Gilles Porte, Francia 2010

L'isola dei sordobimbi, Stefano Cattini, Italia 2010

Una scuola italiana, Giulio Cederna e Angelo Loy, Italia 2010*

Etre et devenir, Clara Bellar, Francia 2012

Boyhood, Richard Linklater, Usa 2014

I film contrassegnati con asterisco sono disponibili presso la [Biblioteca Innocenti Library Alfredo Carlo Moro](#).



Dipartimento
per le Politiche
della Famiglia



MINISTERO DEL LAVORO
E DELLE POLITICHE SOCIALI



Regione Toscana



Coordinatore Comitato di redazione

Antonella Schena

Comitato di redazione

Vinicio Biagi, Adriana Ciampa, Luciana Saccone

In copertina

Giardino del loto di Zheng Bai Xia, 5 anni (Pinacoteca internazionale dell'età evolutiva Aldo Cibaldi del Comune di Rezzato - www.pinac.it)

Direttore responsabile

Anna Maria Bertazzoni

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

**Istituto
degli
Innocenti**



Istituto degli Innocenti
Piazza SS. Annunziata, 12 - 50122 Firenze
tel. 055/2037343 – fax 055/2037344
email: rassegnabibliografica@istitutodegliinnocenti.it
www.minori.it
www.minoritoscana.it
www.istitutodegliinnocenti.it