



La crisi, i bisogni e la tutela dell'infanzia

Nicola Paparella

Orcid: 0000-0003-3095-1184

© Nicola Paparella, 2011



Intervento al Convegno “Infanzia in una stagione di crisi”,
Napoli, Santa Maria La Nova, 12 maggio 2011.

Pubblicato in Atti: *La crisi, i bisogni e la tutela dell'infanzia*, in L. MARTINIELLO
(a cura di), *L'infanzia in una stagione di crisi*, Guida, Napoli 2011, pp. 17-42, ISBN: 978-
88-6042-997-1.

1. Una stagione di crisi

Sono almeno quattro gli aspetti della crisi, alla quale alludiamo in questo Convegno, che meritano d'esser qui richiamati. Ci riferiamo a quello che a noi piace definire come *socializzazione del rischio*, e poi anche al *nuovo ordine finanziario* con il conseguente allargamento delle *disuguaglianze*, alla crisi dell'*etica* e a quella della *razionalità*.

La crisi è innanzi tutto crisi finanziaria, con epicentro negli Stati Uniti e con ripercussioni sul mercato globale; ma non è una delle solite crisi ricorrenti, come poteva essere, ad esempio, quella del 1998. C'è, oggi, qualcosa di strutturalmente nuovo, qualcosa che oltre tutto sta pericolosamente diventando modello delle relazioni sociali. Per questo ci interessa parlarne all'interno di un'analisi che, puntando ai processi educativi, non può che essere attenta ai comportamenti e agli stili di vita.



In passato, anche in un passato non troppo lontano, dal punto di vista finanziario il rischio era in qualche modo concentrato nelle banche o, al più, nel sistema bancario nazionale ed internazionale, poi, verso la fine del secolo scorso, un po' alla volta, le banche hanno inventato dei "prodotti d'investimento" (da distribuire ai clienti), al cui interno venivano collocate e quindi vendute piccolissime quote dei prestiti e dei mutui concessi, senza troppe precauzioni, dalle stesse banche. In questo modo il rischio si disperde nel mercato e raggiunge il portafoglio di una miriade di investitori. Questo modello, che oggi viene da tutti deprecato, ma non ancora cancellato dalla finanza e dalla economia, sta paradossalmente diventando la cifra di riferimento dell'intero mercato a livello mondiale: si stipulano contratti su un raccolto che ancora non si conosce, per eventi non ancora definiti, per profitti riferibili ad intraprese nemmeno avviate. Il rischio è sicuramente elevato, ma è distribuito, anzi disseminato come granelli di sabbia sfuggiti dalla mano di un bambino.

Per questo parliamo di *stagione* di crisi, perché è del tutto verosimile attendersi un più o meno lungo periodo di grande incertezza e di grandi difficoltà. Basti pensare alle vicende legate al petrolio, al prezzo dei metalli preziosi, alle vertiginose impennate del prezzo dei prodotti alimentari, ad una serie di speculazioni che di fatto alimentano tanti piccoli focoli di crisi. Siamo come al centro di un incendio che, spente le fiamme più gigantesche, riesplode in tante fiammelle, ora di qua ora di là, andando a lambire ora l'equilibrio delle monete, ora i risparmi di un gruppo di risparmiatori, ora il prezzo degli alloggi ... in un susseguirsi di fatti che a prima vista sembrano indipendenti l'uno dall'altro e che portano ansia ed affanno nelle stanze della politica e negli uffici delle banche centrali dei diversi Stati.

Questo complesso insieme di dinamismi e le corrispondenti contromisure, a volte utili, altre volte marginali, mai però sistemiche, e quindi mai risolutive, stanno generando non già il *disordine* finanziario, ma un *nuovo ordine*, con un nuovo profilo del capitalismo e una nuova configurazione del mercato globalizzato ed anche con un nuovo sistema delle disuguaglianze.

Un premio Nobel per l'economia, già nel 2002, aveva messo in guardia dai rischi di certe politiche¹. Ed ancora oggi Joseph Stiglitz lamenta il progressivo inarrestato incremento, a livello mondiale, delle disuguaglianze e della povertà. D'altro canto, anche gli sconvolgimenti di questi giorni, i conflitti, le guerre e le tensioni che si registrano in diversi quadranti internazionali (e non soltanto nel Mediterraneo) non possono non far pensare a quella che un altro economista – questa volta di provenienza malese – Martin Khor, qualifica come *polarizzazione* tra paesi ricchi e paesi poveri²; che poi vorrebbe dire che i ricchi diventano sempre più ricchi e i poveri sempre più poveri.

La crisi alla quale facciamo riferimento trova perciò un inevitabile riscontro nei processi che generano la disuguaglianza e che conservano la povertà, e non si

¹ Cfr. J. STIGLITZ, *La globalizzazione e i suoi oppositori*, tr. it., Einaudi, Torino 2002.

² Cfr. M. KHOR, *Ripensare alla globalizzazione. Temi critici e scelte politiche*, tr. it., Baldini & Castoldi, Milano 2004.



ferma qui, perché richiama ed esprime molti altri elementi, come quelli che negli anni Settanta portarono a discutere, sempre a livello mondiale, di *crisi della governabilità*, considerata, allora, come una sorta di paradigma evolutivo delle *democrazie occidentali*³, salvo ad accorgersi, qualche anno più tardi, che poteva ben dirsi paradigma evolutivo degli assetti istituzionali degli Stati a cavallo del terzo millennio.

E come non ricordare - ancora - quegli altri elementi di crisi che si manifestano nel sempre più spiccato tasso di insicurezza⁴ che serpeggia nella vita quotidiana, collegato a tutta una serie di paure per le quali Z. Bauman parla di società dell'*incertezza*⁵ ed altri Autori teorizzano e tentano di dimostrare il rischio di un possibile imminente *collasso*⁶ dal quale ci si salverebbe soltanto attraverso una difficile svolta verso il cambiamento⁷.

Né possiamo infine ignorare che la crisi di cui ci occupiamo è anche *crisi morale*. Abbiamo forse dimenticato che una società libera ha bisogno di tensione etica? Lo stesso teorico del liberismo moderno, Adam Smith, aveva avvertito⁸ che la società avrebbe avuto bisogno di coltivare alcune virtù sociali come la prudenza, la giustizia, la generosità, il senso civico ... E, più recentemente, un premio nobel per l'economia, A. Sen, è intervenuto per dimostrare come si debba postulare sempre un rapporto fra etica ed economia⁹.

C'è tutto un ampio discorso che andrebbe sviluppato sui temi della morale, pubblica e privata, e sul rapporto stesso che si dovrebbe stabilire fra la sfera pubblica e quella privata e sugli scenari teorici che stanno al di sotto dei comportamenti e delle scelte dei diversi gruppi sociali. Soprattutto dovremo fermarci a discutere di quella che viene definita come *crisi della ragione teoretica*, intesa come pretesa di affrancamento dell'uomo dalla ricerca di senso, come melensa acquiescenza del dato tecnologico, come sistematica rinuncia alle domande che servirebbero a capire la direzione dei processi e le ragioni delle scelte.

Oggi si discute molto di *come* si sceglie e ancor più si discute di *chi* opera le scelte; sembra che a nessuno interessi capire il *perché* delle scelte e il senso delle loro conseguenze.

Tutti questi elementi, con la ricchezza dei temi che essi rievocano, possono essere qui soltanto evocati: non possiamo fermarci a trattarli come sarebbe pur

³ Cfr. C. OFFE, *Ingovernabilità e mutamento delle democrazie*, tr. it., Il Mulino, Bologna 1982. Per un'analisi del contesto italiano si veda anche L. GALLINO, *Della ingovernabilità*, Edizioni di Comunità, Milano 1987.

⁴ Anche questo da non ricollegare soltanto al grande evento delle "Torri gemelle".

⁵ Z. BAUMAN, *La società dell'incertezza*, tr. it., Il Mulino, Bologna 1999.

⁶ L. CASTAGNA, *Il pianeta in riserva. Analisi e prospettive della prossima crisi energetica*, Pendragon, Bologna 2008.

⁷ Si veda, ad esempio, A. THOMAS, *Il legame biunivoco tra imprenditorialità e sviluppo economico: origini, evoluzioni e scelte di policy*, Guida, Napoli 2009.

⁸ A. SMITH, *Teoria dei sentimenti morali*, 1778; lo si può leggere in ed. it. nella Biblioteca Universale di Rizzoli, Milano 1995.

⁹ A. SEN, *Etica ed economia*, tr. it., Laterza, Bari 2006.



conveniente; fanno però da sfondo, anzi, sono lo sfondo entro il quale si sviluppano i nostri discorsi. A partire da essi, abbiamo il compito di ridisegnare il profilo dell'infanzia, per capire come stia oggi l'infanzia e come sia possibile, oggi, tutelarla convenientemente.

Dobbiamo confrontarci con la crisi. La pedagogia da sempre si confronta con le crisi. Anche perché l'educazione non può attendere, né può ridursi al gesto consolatorio dei giorni felici.

Vale per la pedagogia e per l'educazione quel che argutamente affermava A. Einstein del 1955: "Chi supera la crisi supera se stesso senza essere superato. Senza crisi non ci sono sfide, e senza sfida la vita è una *routine*, una lenta agonia. Senza crisi non ci sono meriti. È dalla crisi che affiora il meglio di ciascuno¹⁰".

Ovviamente c'è crisi e crisi e soprattutto cambia molto il discorso a seconda che si sia soltanto spettatore o invece protagonista o magari vittima della crisi medesima. E A. Einstein rincarava la dose, dicendo: "Parlare della crisi significa promuoverla e non nominarla vuol dire esaltare il conformismo".

E come possiamo noi tacere.

Sta proprio qui quel tanto di ardimentoso che ha generato l'idea stessa di questo convegno, ed è anche qui che si colloca il compito che abbiamo assunto e che dobbiamo oggi in qualche modo onorare, anche perché – ed è sempre A. Einstein che parla – ciò di cui dobbiamo aver paura è l'unica crisi che davvero ci minaccia: "la tragedia di non voler lottare per superarla".

All'inizio di quest'anno, l'Unicef ha pubblicato un rapporto di ricerca sui problemi della disuguaglianza e sul benessere dei bambini in 24 dei paesi più ricchi del mondo. L'obiettivo non era tanto quello di capire dove i bambini fossero meno tutelati – anche questo, evidentemente – quanto lo studio dei processi che generano e a volte potenziano il disagio e la disuguaglianza.

Il sospetto da cui nasceva quella ricerca faceva pensare all'esistenza di nascosti meccanismi perversi in forza dei quali la disuguaglianza si accentua proprio quando ci si sforza di ridurla. Il divario fra Nord e Sud (tanto in Italia, quanto fra le regioni del mondo) pare che non stia restringendosi, non ostante gli sforzi compiuti negli ultimi cinquant'anni. E allora occorre capire se questo è vero e poi capire se vi sia il modo per rimediare.

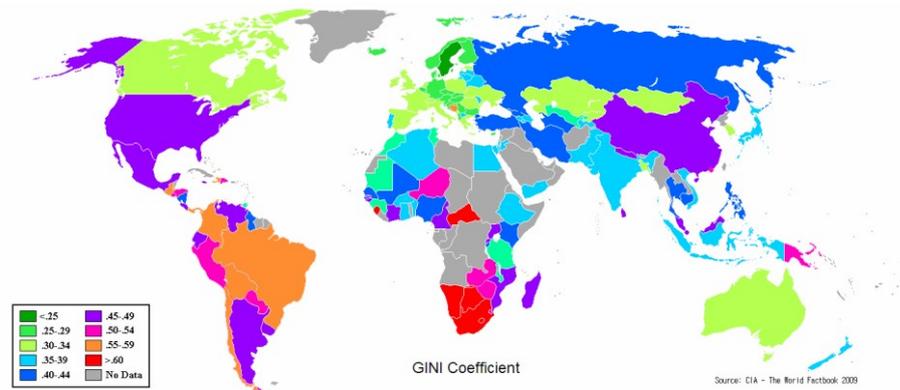
L'altra domanda che i ricercatori si ponevano era quella di capire quanto e dove potesse interferire la disuguaglianza con la condizione infantile. E, aggiungiamo noi, come tutto questo possa eventualmente interferire con il sistema delle tutele che gli Stati, in generale, e l'Italia in particolare, si sono dati a vantaggio dell'infanzia.

2. Il sistema delle disuguaglianze

¹⁰ A. EINSTEIN, *Il mondo come lo vedo io*, tr. it., Newton Compton, Milano 2005.



Da una sessantina di anni si adopera in statistica un indicatore introdotto da uno studioso italiano, Corrado Gini, per misurare la disuguaglianza in una distribuzione. Se rileggiamo, attraverso il coefficiente di Gini, i dati riguardanti la distribuzione della ricchezza nel mondo, abbiamo un quadro che corrisponde a quello della instabilità politica e, guarda caso, a quello della esposizione dell'infanzia al disagio, alla sofferenza e all'abbandono.



È appena il caso di ricordare e di precisare che il coefficiente di Gini non rappresenta le povertà o le ricchezze, ma la loro maggiore o minore polarizzazione. Se vogliamo, è il quadro dell'ingiustizia sociale.

Ed è ugualmente utile avvertire che il coefficiente di Gini, come ogni altra misura riferita al reddito, è suscettibile di variazioni a seconda che si misuri il reddito lordo o quello depurato dall'imposta e/o dalla quota destinata all'assistenza pubblica o se invece lo si assuma in termini di Parità di Potere d'Acquisto (PPA). Senza spingersi nei dettagli, possiamo dire, in questa sede, che indipendentemente dai criteri di misura e al di là delle stesse fonti da noi utilizzate, emerge un dato costante: le disuguaglianze su scala mondiale permangono, pur con andamenti non proprio omogenei negli ultimi sessant'anni, e comunque si consolidano e si accrescono fra i Paesi dell'area mediterranea, così come permangono e si rinforzano fra le regioni d'Italia¹¹.

E' evidente che al di sotto del dato statistico si nascondono storie di disagio, di sofferenza, di scarsa qualità della vita.

¹¹ Cfr. V. DANIELE, P. MALANIMA, *Divari di sviluppo e crescita nel Mediterraneo 1950-2005*, in "Rivista Italiana di Economia Demografia e Statistica (RIEDS)", 2-4, 2008, pp. 53-76.



La povertà, per un bambino, non è soltanto un punto in meno su una tabella statistica, né qualcosa che si misura con il conto in banca; significa minori opportunità, più difficile accesso alle risorse culturali, forse persino minori aspettative e poi anche minori possibilità di ricevere cure ed aiuto, assistenza ed attenzioni educative, quando non intervengano anche forme di abbandono, di sofferenza psicofisica, difficili condizioni igienico-sanitarie, miseria, malnutrizione.

Nel suo rapporto, presentato all'inizio di quest'anno, l'Unicef ha esaminato distintamente tre dimensioni di disuguaglianza: il benessere materiale, l'istruzione e la salute e possiamo dire che fra questi tre aspetti è stato frequentemente rilevato un insieme di sovrapposizioni, il che ci fa pensare che non c'è mai soltanto la povertà, perché insieme alla povertà c'è pure una inadeguata qualità dell'istruzione e una non felice condizione generale della salute.

L'indagine adopera i dati disponibili nelle sedi ufficiali internazionali alla data del 2008, non tiene conto perciò degli effetti della crisi finanziaria più recente, ed esamina i 24 paesi dell'Ocse. Si tratta dunque di uno studio che si riferisce al mondo occidentale e quell'area del pianeta che noi consideriamo agiata ed evoluta.

Su 24 Stati analizzati, l'Italia compare al 20° posto per quanto riguarda il benessere materiale dei bambini, al 21° posto per il loro benessere nell'istruzione, al 23° posto per il benessere nella salute. Un quadro forse impietoso, dal quale però dobbiamo partire se vogliamo ragionare in termini costruttivi per realizzare una condizione di effettiva tutela dei bambini e degli adolescenti nel nostro paese.

Investire nei bambini piccoli e soprattutto nei bambini svantaggiati è “una rara iniziativa delle politiche pubbliche”, lamenta il Rapporto ed è invece ciò che sarebbe maggiormente raccomandabile sia sotto il profilo della riuscita, sia sotto il profilo economico. Per la riuscita, basterà ricordare quanto plastico sia il sistema neuronico sino a quattro anni e come sia difficile compensare eventuali svantaggi dopo questa età. Dal punto di vista economico è ormai di chiara e generalizzata evidenza¹² lo squilibrio fra i costi della prevenzione e quelli della riabilitazione o dell'assistenza per tutta la vita.

Non possiamo dire che siano mancati gli investimenti, negli ultimi trent'anni, in questo settore così come nella protezione delle gestanti e nell'assistenza al parto. Se i risultati non si vedono ed anzi sembrano rinforzare il divario, c'è da pensare – dice il Report dell'Unicef – al fatto che “gli sforzi dei governi hanno dovuto sempre di più remare contro la potente corrente dell'economia”.

A noi sembra, francamente una spiegazione ingenua, anche perché l'economia dovrebbe, essa medesima, sottostare alla *governance* degli Stati e soprattutto perché questa azione di risacca, si coglie soltanto nell'ultimo decile della distribuzione statistica.

¹² J. J. HECKMAN, *Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children*, in “Science”, vol. 312, 2006, n. 5782.



Forse invece, anche in questo caso, agiscono ed intervengono quelle strane spinte che abbiamo colto in altri contesti e che ci hanno indotto a formulare il cosiddetto *paradosso della soglia minima*¹³. Quando si vogliono modificare delle situazioni caratterizzate da aspetti di carenza e di ritardo, occorre investire superando un certo livello di soglia, sotto al quale l'intervento non produce risultati.

Sta di fatto che, al di là delle interpretazioni, la minore età, e quindi l'infanzia, la puerizia, la preadolescenza e l'adolescenza – tutto le età coperte dall'indagine Unicef – non stanno bene nel nostro Paese o, più esattamente, non ricevono quell'aiuto e quel sostegno che le condizioni generali del Paese consentirebbe.

3. Bisogni non soddisfatti

La singolarità

T. Grange, introducendo un volume curato da A. Bobbio, afferma: “Il valore della *differenza*, che informa la pedagogia in generale e la pedagogia dell'infanzia in particolare, conduce in modo naturale ad individuare la pluralità delle infanzie e delle loro rappresentazioni a cui riferire di volta in volta le specificazioni del diritto e l'argomentazione del diritto¹⁴”. Questa *pluralità* sfugge, qualche volta, a chi governa l'educazione e a chi parla ai ragazzi attraverso i canali della multimedialità.

Paradossalmente, proprio quando la tecnologia e l'universo digitale sembrano poter riscattare la singolarità e quindi la diversità delle identità, pressioni connesse alle logiche del mercato e a quelle dell'economia sembrano spingere verso comportamenti omologanti. Gli stessi consumi dei giovani e persino quelli riferibili ai bambini più piccoli sembrano declinati su formule abbondantemente esposte alla stereotipia e all'omologazione.

Il bambino ha bisogno di costruire una sua autonoma, distinta, irripetibile identità cui è chiamato dalla natura stessa della persona e, in rapporto a questo bisogno, invoca una cultura, un costume sociale, una organizzazione della società e dei servizi che consentano ed anzi, favoriscano l'affermazione di ciascuno nella singolarità del proprio profilo identitario.

¹³ N. PAPARELLA, *L'effetto doppio fondo e il transfert operativo nella formazione degli adulti a basso livello di scolarizzazione*, in E. BARDULLA, N. PAPARELLA, *La ricerca didattica nei contesti formali, non formali, informali*, Monolite, Roma, 2005, pp.19-32; N. PAPARELLA, *Adult education: three paradoxes*, in *Annales Universitatis Apulensis*, Aeternitas Publishing House, Alba Iulia (RO) 2010.

¹⁴ T. GRANGE SERGI, *Introduzione* a A. BOBBIO, *I diritti sottili del bambino: implicazioni pedagogiche e prospettive formative per una nuova cultura dell'infanzia*, Armando, Roma 2007, p. 8.



Natura e cultura

Il bambino è *immerso* nella cultura e lo è da sempre¹⁵. La sua immersione nell'universo simbolico e culturale del gruppo di appartenenza è, anzi, condizione esistenziale, essenziale ed ineludibile. E se la cultura include, insieme alle variabili storiche, linguistiche, sociali, la totalità delle forme assuntive¹⁶, che rinviano tanto al costume quanto ai valori espressi dalla comunità che accoglie il bambino, possiamo ben dire che la cultura in tutte le sue espressioni si rende in qualche modo presente – attivamente presente – sin dalle fasi del concepimento e dello svolgimento della gravidanza. D'altro canto i riti e i simboli che nelle diverse culture assecondano la fertilità, accompagnano la nascita e celebrano l'ingresso del bambino nel gruppo sociale testimoniano, per un verso, il rilievo che da sempre l'uomo ha assegnato a questi aspetti dell'esistenza e, per altro verso, fanno capire come la stessa vita intrauterina possa subire influenze o interferenze di tipo culturale. Si pensi all'alimentazione, al modo di affrontare il dialogo con la natura, alla salubrità dell'ambiente, al lavoro della donna ecc.

In forza di questa essenziale immersione nella cultura, il bambino ha bisogno di esprimere una sorta di atto di presenza, ha bisogno di dar luogo, in un certo senso, ad una sua *dichiarazione d'esserci*, altrimenti la cultura resterebbe come un orizzonte nascosto, o come un quadro non visto, o come una foresta inesplorata, o un concerto non ascoltato. Ma proprio quando il bambino dichiara il suo essere al mondo, il rischio è che il mondo lo raggiunga impetuosamente, quasi soverchiandolo, con una infinità di messaggi che qualche volta diventano rumore assordante, null'altro che chiasso.

Ecco l'esigenza di far emergere dall'indeterminato del disegno culturale, il reticolato di senso e di significato che conferisce identità, spessore e leggibilità al contesto culturale.

E' importante sottolineare questa ordinata trama di rapporti e di relazioni, senza della quale la cultura non sarebbe intelligibile e forse non sarebbe nemmeno cultura, in senso stretto. Una proposizione, un oggetto, un comportamento, una situazione acquistano un significato piuttosto che un altro in ragione del contesto di riferimento. Per la comprensione di un messaggio, la conoscenza dello sfondo è forse più importante del dato parziale artificialmente scontornato dall'*hic et nunc*.

Molti dati di fatto ci inducono a pensare che il bambino e più tardi il giovane, ciascuno con le diverse specifiche esigenze, non riescano a trovare un aiuto ed un supporto per questo straordinario lavoro di ricostruzione della cultura, per questa enucleazione delle linee di sintesi, dei quadri generali, degli schemi che conferiscono senso e significato. Affrontare questa condizione con atteggiamento di servizio nei confronti del bambino o del giovane è il primo

¹⁵ Riprendiamo qui osservazioni già altrove anticipate: N. PAPARELLA, *Il bambino e la cultura*, in S. S. MACCHIETTI (cur.), *Il bambino e l'educazione. Per una ricomprendimento della pedagogia dell'infanzia*, Euroma, Roma, 2005, pp. 101 e ss.

¹⁶ L'espressione è di H. CANTRILL, *Le motivazioni dell'esperienza*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1958, e rinvia agli aspetti qualitativi, valoriali dell'esperienza umana.



passo da compiere per chi voglia studiare i problemi dell'accesso¹⁷ dei minori all'universo simbolico culturale di appartenenza.

Il virtuale

È dalla notte dei tempi che la persona si confronta con il virtuale. Il virtuale legato all'universo tecnologico e digitale è soltanto una espressione fra le mille possibili. Forse la più imponente, anzi, oggi, sicuramente la più ricca e la più coinvolgente. Ma non l'unica: pensiamo a ciò che poteva essere nell'antichità classica l'esperienza del teatro e ciò che oggi, per il bambino è il gioco simbolico, il gioco di ruolo, la drammatizzazione.

Di per sé il virtuale “aggiunge al reale un ampio spazio di possibilità [...] attraverso quel *pendolarismo* fra piani diversi¹⁸” che permette la sperimentazione di sé e la verifica della propria capacità di azione nel mondo. Non va allora confuso con il virtuale contrabbandato da certi spettacoli televisivi. Il mondo dei reality show, ad esempio, è un mondo semplicemente irreale, falso, impossibile, artefatto, che al più può tornare utile a diffondere il peggio della volgarità, ma non ad offrire un termine di confronto, attraverso il quale consentire di misurarsi con il possibile.

Come è stato detto, “lo spazio virtuale *si ciba* di imprevedibilità e di caso (di cui, per fortuna, la realtà è prodiga)¹⁹”; e tanto l'imprevedibilità quanto il caso provocano una risposta del soggetto che corrisponde ad un ottimo esercizio, non soltanto per la fantasia, ma anche per la capacità progettuale e, in ultima analisi, per un confronto sereno e costruttivo con la sfera delle ambizioni.

A forza di proporre un virtuale falso e bugiardo, a forza di schiacciare la persona fra la determinatezza del reale e il meccanicismo consumistico dei reality o di quanto ai reality assomiglia, stiamo rischiando di togliere ai giovani la capacità di elaborare un futuro credibile, la disponibilità ad alimentare il sogno e la fantasia, la sensibilità ad un confronto sereno con il possibile.

E c'è di peggio. C'è anche il rischio che l'adulto si abitui a considerare il bambino come un ingranaggio all'interno di una irrealtà massificante. Per dirla con l'arguzia di Ilaria Bedeschi c'è persino il rischio che “in un mondo dove le banconote sono sostituite da una carta di plastica, dove le stagioni si cambiano con un condizionatore e dove l'insistenza del tempo è cancellata con il botulino, [...] i bambini potrebbero diventare “oggetto di prescrizione medica accanto a Prozac e Ansiolin”²⁰.

¹⁷ Cfr. N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'apprendimento*, La Scuola, Brescia, 1988, cap. IV, pp. 94 e ss.

¹⁸ N. PAPARELLA, *L'esperienza del bambino: ambienti, relazioni, artifici*, in AA. VV., *Il bambino tra reale e virtuale*, La Scuola, Brescia 2000, p. 25.

¹⁹ E. PALOMBA, *Virtualità e progettazione educativa*, in N. PAPARELLA (a cura di), *Il progetto educativo*, v. I: *Prospettive, contesti, significati*, Armando, Roma 2009, p. 167.

²⁰ I. BEDESCHI, *La tutela dell'infanzia. Se il diritto fosse una favola...*, in *Narrativa, Società*, febbraio, Dillinger.it, 2011, 5858.



Il tempo dilatato

Per ciascuno di noi, il tempo è principalmente il tempo del fare, il tempo dell'azione, il tempo della produzione. L'uomo contemporaneo è ossessionato dal trascorrere del tempo, che misura con i ritmi e con i criteri dell'economia e del lavoro. Per questo non c'è più spazio, nella giornata di ciascuno di noi, per la riflessione, per l'immaginazione creativa, per la ricognizione della memoria, per il silenzio, per l'ascolto. Occorre procedere velocemente, e tutto il resto è distrazione. Persino in vacanza, ci si muove avendo in mente una sorta di check list delle cose da vedere e delle cose da visitare e guai a saltare qualche passaggio.

Per il bambino la situazione è ancora più complessa, perché anche quel che costruisce o ciò che soltanto percepisce richiede d'essere associato alle esperienze pregresse, d'essere confrontato con gli schemi mentali, d'essere assimilato - così diceva J. Piaget - e quindi reso simile a qualcos'altro, per poi "aggiustarlo" in uno spazio percettivo e conoscitivo del tutto appropriato.

Ecco perché il tempo del bambino è un tempo dilatato, disteso, scandito secondo le lancette dell'Io e non secondo i ritmi della cultura consumista.

E la dilatazione del tempo comporta anche la conservazione degli oggetti che lo contrappuntano, perché non esistono le ore per il bambino, ma il momento della carriola con cui si gioca in giardino, il momento delle mani insaponate, quello dei foglietti di carta da incollare ... e tutto questo è da conservare. Togliergli di mezzo sarebbe come un distruggere il quadrante dell'orologio. Lo si può riporre in maniera ordinata, ma secondo un ordine dato dallo stesso bambino, affinché ogni cosa sia riconoscibile e tutto possa ritornare al suo posto nella rappresentazione delle cose e degli eventi.

La città non è costruita a misura del bambino. I comportamenti degli adulti non sono impostati secondo i ritmi degli adulti che anzi interferiscono con i loro schemi e trasferiscono il bambino, quasi come un pacco, da casa alla scuola, dalla scuola alla palestra, e poi a ritmica, a musica, e poi di qua e poi di là.

Lo stupore e la meraviglia

Non diremo mai abbastanza sul nesso che lega insieme lo stupore e la meraviglia. Il primo a notarlo fu Platone nel *Teeteto* e poi tantissimi altri dopo di lui. E non diremo mai abbastanza sul fatto che il bambino è già naturalmente disposto a lasciarsi stupire e a lasciarsi meravigliare. C'è soltanto da sottolineare che quelle che possono apparire disposizioni originarie, vanno poi canalizzate perché possano essere funzionali all'attitudine della persona a conferire senso e significato alle cose, agli eventi, alle vicende d'ogni giorno. Qui, però, c'è bisogno dell'intervento educativo.

Talvolta, tuttavia, man mano che si moltiplicano le esperienze del bambino o dell'adolescente all'interno del gruppo sociale di riferimento, va



progressivamente spegnendosi quella luce straordinaria che caratterizza gli occhi di un bambino e si disperde la sua capacità di meravigliarsi e di stupirsi.

D'altra parte come può stupirsi chi viene sistematicamente immerso in un costume linguistico pigramente denotativo, senza alcuna concessione a ciò che può evocare, connotare, simbolizzare? Come si può pensare che ci si possa stupire all'interno di climi educativi caratterizzati da angoscia, disagio, crisi di abbandono o forse persino, paure e maltrattamenti?

Dovremmo imparare a guardare negli occhi i nostri figlioli, sia quando sono ancora fanciulli, sia quando incominciano le loro esperienze di adolescenti. Forse si riuscirebbe a capire di che cosa essi abbiano davvero bisogno.

Gli adulti e una famiglia

Tutti nascono all'interno di una famiglia; ma non tutti possono dire di avere una famiglia. E fra questi, alcuni non potrebbero dire di avere una famiglia accogliente.

I bambini, i fanciulli gli adolescenti hanno bisogno di un contesto di relazioni affettive ben caratterizzato e chiaramente percepito.

Il danno peggiore che gli adulti possono arrecare ai più piccoli è quello di negar loro una identità; di negarla o di imporla dall'esterno o di condizionarla attraverso comportamenti impropri, scorretti, disdicevoli, persino violenti.

L'educazione si fa carico di queste situazioni ed interviene nel tentativo di *dare identità* all'educando. Un compito che declina in ogni direzione e su ogni versante²¹, assumendo tutto lo spessore semantico che la parola rivendica.

Pensiamo quanto importante sia questo aspetto in caso di devianza per abuso di droga, o in caso di violenza fisica, o di abuso sessuale ...

Sono tanti, nelle nostre città, i bambini, i ragazzi, gli adolescenti senza un proprio volto, senza una riconoscibile identità, quasi avvolti nella nebbia dell'indifferenza che tutto appiattisce e tutto respinge nel grigiore dell'ignoto. Né dobbiamo soltanto pensare a quel che avviene nelle zone di più facile emarginazione, là dove vivono i poveri e gli immigrati, perché ci sono sacche di violenza nei confronti dei ragazzi anche nei quartieri del benessere e nei salotti dorati della borghesia.

Per dare identità ai bambini, ai fanciulli, agli adolescenti occorre anche un vasto lavoro di revisione culturale che consenta il superamento, l'azzeramento o comunque la rimozione di alcuni stereotipi che di fatto vincolano e bloccano l'iniziativa.

I nostri bambini sono persone e meritano il rispetto che si deve a persone. E sono cittadini, cui spetta il pieno riconoscimento dei loro diritti di cittadinanza. Dobbiamo imparare a riconsiderare la città nei suoi spazi, nel suo arredo, nelle

²¹ Cfr. N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*, Armando, Roma 2005, *passim*.



cose che ostenta e nei comportamenti che mette in mostra, quasi come richiami per chi è ancora alla ricerca di una propria matura identità.

4. Il bambino è persona

Di per sé l'idea di persona come connotato dell'infanzia è tutt'altro che recente. Le sue radici sono rintracciabili già nel diritto romano, nella riflessione filosofica più antica, nella cultura religiosa, persino in alcuni aspetti del costume. Se tuttavia questa idea ha potuto per secoli convivere con comportamenti che di fatto la negano, se l'idea che il bambino è persona non è riuscita a scalfire non soltanto certe forme di gretto adultismo²², ma persino l'idea di possesso e certi atteggiamenti di bieco disprezzo dell'infanzia, ciò significa che i comportamenti a volte tradiscono le enunciazioni di principio e le proclamazioni ufficiali non sempre trovano seguito in coerenti assunzioni di responsabilità²³.

Questi nostri anni che hanno visto come non mai l'affermazione dei diritti dell'infanzia, tanto da richiamare su di essa l'attenzione di diversi organismi internazionali, questi nostri anni che registrano, in positivo, una speciale attenzione verso i problemi dei bambini da parte della scienza e della ricerca teorica e applicata, ed un decisivo impegno per l'eliminazione dello sfruttamento del lavoro minorile, oltre che una speciale attenzione verso le condizioni dei bambini, soprattutto se in difficoltà, questi nostri anni registrano pure, in negativo, il perdurare del triste fenomeno dell'abbandono, nuove forme di sfruttamento, di strumentalizzazione, di trascuratezza dell'infanzia, mentre si estendono e si fanno più raccapriccianti i casi di violenza fisica, spinta sino alle soppressioni dei bambini²⁴.

Siamo ancora lontani dal poter dire che nella nostra società il bambino è riconosciuto come persona, ossia come soggetto meritevole del rispetto che si deve agli uomini liberi e della riverenza che si porta a coloro che nella libertà si fanno partecipi della storia e membri attivi della comunità.

L'infanzia abbandonata è un problema, oggi non meno di ieri; non lo si vede soltanto nei brefotrofi, di cui abbiamo purtroppo ancora bisogno, ma anche negli

²² Si adopera l'espressione *adultismo* per stigmatizzare atteggiamenti e domande sovradimensionate rispetto alle effettive possibilità del bambino. Una delle forme più gravi di *adultismo* è data dalla utilizzazione dei bambini in azioni militari. Cfr. P. GIANNINO, *I bambini soldato e i bambini vittime della guerra*, in "Minori Giustizia", 2002, 3-4, Angeli, Milano 2003 (si veda pure: UNICEF, *I bambini della guerra*, Roma, 2000). Forme di *adultismo* si consumano fra le mura domestiche o nelle aule scolastiche quando si vuole che il bambino cresca rapidamente, che anticipi prestazioni che non gli addicono, che assuma responsabilità che configgono con i bisogni della sua età.

²³ Riprendiamo in questa sede alcune nostre osservazioni. Cfr. N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'infanzia ... cit.*, pp. 32-33.

²⁴ Cfr. N. PAPARELLA, *La violenza a danno dei minori*, in "La Famiglia", XXII, 128, La Scuola, Brescia 1988, pp. 31-52.



appartamenti dell'abbondanza, là dove al bambino cento doni vengono offerti, tranne la presenza premurosa dell'adulto e la disponibilità degli affetti. Abbiamo approntato un sistema di vita tale da rendere il bambino sempre più sicuro di poter avere risposte sollecite e certe da una delle cento macchinette elettroniche che sono a sua disposizione e però sempre meno sicuro di poter avere una risposta dall'adulto, sempre meno sicuro di poter trovare accanto a sé un adulto da cui avere le sole cose che contano, quelle che si valutano in termini di stabilità, di coerenza educativa, di attenzione, di sollecitudine, di condivisione e di capacità di ascolto.

L'infanzia viene ancora oggi *abbandonata* lungo i sentieri impervi delle crisi familiari, là dove il bambino diventa troppo spesso strumento di ricatto dell'un coniuge verso l'altro o, nei casi meno drammatici, oggetto ed occasione di dispute che certamente non mettono al primo posto il bene del più piccolo e il rispetto per la sua persona.

L'infanzia è *strumentalizzata* quando i servizi che per essa si progettano non pongono a proprio fondamento le esigenze educative del bambino, ma gli interessi a volte contrastanti di gruppi e ceti diversi, quando l'Ente locale non destina ai bambini la quota di risorse che dovrebbe, preferendo i grandi campi sportivi alle scuole, le luci colorate delle feste alle mense e all'assistenza sanitaria, le celebrazioni dell'effimero agli spazi attrezzati e ai servizi di sostegno, la disputa ideologica invece della valorizzazione delle iniziative, lo spirito di parte in luogo del senso della comunità. Ed è sicuramente sfruttata o strumentalizzata, l'infanzia, tutte le volte che viene assunta come occasione di vanto e di rivalsa, veicolo di successo politico o sociale e strumento di crescita del consenso.

L'infanzia, ancora, è strumentalizzata ed offesa dai richiami dei massmedia tutte le volte che essi tradiscono il mondo incantato del bambino, tutte le volte che gli sottraggono l'ingenuità e il candore, la capacità di stupirsi e il gusto di interrogare. Immagini, suoni, percezioni e messaggi raggiungono il bambino e spesso lo umiliano proprio nel suo esser persona, quando non accade che egli stesso venga "adoperato" come strumento di seduzione e di captazione dell'attenzione dell'adulto²⁵.

E' ancora trascurata o soltanto ignorata e dimenticata l'infanzia, quando nel quotidiano tributo al consumismo e all'utilitarismo viene messo al primo posto il profitto e la riuscita dell'adulto anche a danno del bambino e delle sue esigenze, quando al primato dell'educativo si sostituiscono le mode effimere di certa improvvisata pedagogia o il mito inconcludente dello spontaneismo.

L'infanzia viene infine offesa e ferita nell'aggressione diretta, nelle esplosioni di violenza che l'assumono come propria destinataria, sino alle forme più gravi ed esiziali o quelle più truci e inquietanti come il figlicidio e l'infanticidio, che purtroppo ci vengono ricordati a scadenze quasi regolari dalle pagine della cronaca.

²⁵ Non ostante le denunce e gli interventi delle Autorità, continua, ad esempio, l'uso incauto e mortificante del nudo infantile a scopo pubblicitario.



Al di là degli enunciati e dei proclami, occorre allora rivedere gesti e comportamenti affinché il bambino possa essere accolto e nell'accoglienza possa trovare il clima educativo più idoneo, anche perché egli stesso impari ad esercitare la virtù dell'accoglienza.

Accogliere il bambino come persona significa farsi solleciti nei suoi confronti e disponibili rispetto alle sue esigenze, rendersi attenti ai valori della persona ed efficaci interpreti delle istanze di crescita che da essa provengono.

La persona si coltiva nell'intimità e nel dialogo, nell'ascolto e nella partecipazione, nel servizio alla verità e nella pratica della libertà, nella laboriosità e nell'impegno, nel possesso di sé e nell'incontro con l'altro. Nell'incontro con l'adulto, nel sereno esercizio dell'accoglienza, il bambino trova infatti il sostegno più adeguato alla crescita dell'autonomia.

Il bambino è una persona che mentre punta all'autonomia chiede accoglienza e nel ricevere accoglienza costruisce la sua autonomia²⁶.

4. La tutela dell'infanzia nella Costituzione repubblicana

Che cosa dice a questo proposito la nostra Costituzione?

Per rispondere correttamente, dobbiamo intanto evitare una lettura per frammenti, che non tenga conto dell'insieme. La saggezza antica, la scienza del diritto e le regole dell'esegesi giuridica concordano nel richiamare l'opportunità di una lettura logico-sistematica del testo legislativo, tant'è che "*nisi tota lege perspecta* è il primo criterio con cui l'interpretazione inizia i suoi procedimenti"²⁷. Potrebbe perciò apparire pleonastico o del tutto scontato il ribadire che non ci si può accostare al testo della Costituzione se non in una prospettiva olistica e comunque con quella speciale cura ermeneutica che mantiene sempre insieme il particolare e il generale, lo specifico e il globale, il frammento e lo sfondo, la molteplicità e l'unità del costruito normativo.

A proposito del bambino, dell'infanzia, dei ragazzi e degli adolescenti, la gran parte delle discussioni, non tanto nelle sedi specialistiche dei cultori del diritto quanto nelle meno paludate aule del costume e degli *opinion's leaders*, è polarizzata attorno alla nozione di *tutela* e a quella contigua di *protezione*.

E la polarizzazione dipende proprio dalla frammentarietà della lettura e dalla disarticolazione del processo interpretativo.

La Repubblica "*protegge* la maternità, l'infanzia e la gioventù" recita l'art. 31 della Costituzione; "la legge assicura ai figli nati fuori dal matrimonio ogni *tutela*

²⁶ Cfr. N. PAPARELLA, *L'accoglienza supporto dell'autonomia*, in "Scuola Materna", 14, La Scuola, Brescia 1984, p. 903.

²⁷ E' uno dei brocardi (aforismi giuridici) più noti. Il testo per intero suona così: *Incivile est, nisi tota lege perspecta, una aliqua particula eius proposita, indicare vel respondere*. Su questo aforisma si veda: I. VITTORIO, *Il disordine delle leggi e l'interpretazione*, Giuffrè, Milano 2010.



giuridica e sociale”, afferma l'art. 30 che al primo comma precisa: “è dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori dal matrimonio”. Ed ecco l'esegesi fermarsi sulla nozione di *tutela* per definirne ambiti e contenuti, per valutarne l'estensione anche in rapporto alle norme del codice civile, per sottolinearne la genesi propositiva (la *legge*, la *Repubblica* e quindi la comunità nel suo insieme, e però in modo più diretto lo Stato con i suoi organi e i suoi apparati). Così pure si è fatto un gran discutere — e non senza giustificati motivi²⁸, non foss'altro per la tensione prodotta dal dibattito in seno alla Costituente — intorno a quella precisa indicazione dell'art. 30: “è *dovere e diritto* dei genitori...”, da cui poi una serie di conseguenze per ciò che attiene al potere di educare e all'esercizio effettivo di questa prerogativa che è, appunto, dovere, prima ancora che diritto ed è diritto proprio in quanto è anche dovere.

Soltanto che questo tipo di analisi — volendo schematizzare, anche a costo di perderne la ricchezza e lo spessore — ruota sostanzialmente attorno a due poli: l'iniziativa e la sorgente dell'iniziativa, ovvero il *che cosa* e il *chi*: il che cosa si debba fare e chi debba porre in atto ciò che è giusto compiere. Quel che resta in ombra è il destinatario, il soggetto logico della norma, colui *per il quale* ci si deve adoperare.

Questa, tuttavia, non è di per sé una dimenticanza, che a pensarci bene risulterebbe una strana dimenticanza, quasi una scotomizzazione, perché di fatto occorrerebbe non dimenticare quel che è scritto nei primi dieci articoli, e soprattutto nel terzo, e poi ancora nei diversi passaggi dell'intera prima parte. Se non si parla del soggetto cui sono destinati gli articoli 30 e 31 è perché il contesto rende evidente il riferimento al bambino, all'infanzia, al ragazzo, al preadolescente. Ma è proprio qui che interviene una sorta di riserva culturale che poi ha anche l'effetto dell'alterazione riduttiva del dato.

Per approfondire l'analisi occorrerà, in via preliminare, prendere atto che già la stessa dizione *minori*, viene accuratamente evitata dal testo costituzionale e questo è particolarmente apprezzabile se si tiene conto che la cultura, l'apparato statale, lo stesso corpus giuridico e perfino le strutture di tutela fanno invece ampio uso di una espressione — *minore* — che è certamente indicativa di uno schema mentale che definisce per negativo, partendo da ciò che non è, rinforzando così lo stereotipo che il bambino è quel che l'adulto vuole (e *con-cede*) che egli sia, tant'è che l'identità del bambino viene colta e delineata in termini contrastivi rispetto alla sola identità certa e completa, quella dell'adulto.

Questo modello culturale, che a noi sembra uno stereotipo largamente diffuso, non avrebbe di per sé alcun aggancio e alcuna giustificazione nel testo costituzionale, sol che ci si accosti con quella modalità di approccio logico-sistemica che per gli specialisti del settore non è neppure da richiamare, tanto è ovvia.

²⁸ Cfr. G.M. LOMBARDI, *Contributi allo studio dei doveri costituzionali*, Giuffrè, Milano 1967, pp. 437 e ss.; S. MASTROPASQUA, *Cultura e scuola nel sistema costituzionale*, Giuffrè, Milano 1980, pp. 63-67.



In una prospettiva di analisi che integri, come è necessario, il particolare con l'universale e che riporti la singola norma all'unità inscindibile del testo assunto nella sua globalità, il bambino cessa di essere il "minore" per acquisire pieno e totale riconoscimento come cittadino e come *persona*. Egli è innanzi tutto persona e poi anche, se si vuole, un minore, nel senso che la sua dignità - piena, totale, integrale, per nulla scalfita dal fatto che si tratta di soggetto ancora impegnato nelle prime fasi del processo evolutivo - è comunque ancora bisognosa della "guida ravvicinata" dell'adulto. Egli è persona, innanzi tutto; se poi aggiungiamo, come pure è necessario dire, che non è ancora capace di gestire e di padroneggiare certi ambiti di esperienza e di attività o certi contesti che comportano livelli di responsabilità non congrui per le risorse già attivate dal suo sviluppo, nulla togliamo alla sua dignità, alla sua identità, al suo profilo.

Il secondo aspetto che dal testo costituzionale emerge con forte evidenza è la nozione stessa di *tutela*, che non è mai da intendere, nel testo costituzionale, come una semplice salvaguardia o come una garanzia in ordine alla fruizione di possibili diritti. La tutela è stata spesso intesa, soprattutto nel passato, come assicurazione giuridica rispetto a possibili soprusi e quindi come difesa rispetto ad una persona ancora incapace di difendersi da sé. C'è anche questo, sicuramente, ma si va oltre per declinare il concetto di tutela in termini proattivi come cura e premura, salvaguardia, difesa e sostegno emancipativo.

Si tratta di un aspetto che prende particolare risalto nel contesto complessivo del dettato costituzionale e prende spessore e rilievo dall'impianto generale della legge fondamentale dello Stato, tanto da configurare il sistema delle libertà costituzionali non più come ambito di una *libertà concessa*, ma come spazio di una *libertà promossa*.

Ciò che infatti distingue e contraddistingue la nostra Carta costituzionale, da quelle che la precedettero nel nostro stesso Paese e persino da altre più celebrate Costituzioni non è tanto il citare questo o quel diritto, il concedere protezione giuridica a questa o quella realtà, quanto il disegnare un concetto nuovo di libertà, e quindi indirettamente un profilo nuovo per i rapporti fra persona e comunità civile: lo Stato, anzi, la Repubblica non si limita a *concedere*, a riconoscere, a proteggere la libertà, ma si impegna a promuovere le condizioni perché a ciascuno sia dato di poter esprimere al meglio la propria dignità di cittadino e quindi la propria libertà.

Un altro aspetto importante è dato dal profilo stesso del bambino che sembra emergere dal dettato costituzionale.

Quando i costituenti affrontarono il loro compito, l'idea di infanzia con la quale il costume e la società italiana uscita dalla guerra andavano a misurarsi era ancora carica di elementi di ambivalenza e sicuramente lontana da quel modello ideale che di lì a poco avrebbe trovato consacrazione, nel 1948 a Ginevra, nella *Dichiarazione dei diritti dell'infanzia* dell'Unione internazionale per la protezione dell'infanzia e, principalmente, nella *Dichiarazione dei diritti del fanciullo* solennemente pronunciata dall'ONU nel 1959 e che ancora oggi costituisce una



elaborazione sicuramente pregevole²⁹, ripresa, completata ed integrata dalla più recente *Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia*, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 novembre del 1989 ed entrata in vigore il 2 settembre 1990.

Se poniamo a confronto l'immagine complessiva che scaturisce dalla *Dichiarazione* dell'ONU con quella che viene presentata dal testo Costituzionale e con certi aspetti della cultura e della vita italiana dell'immediato dopoguerra, emerge con chiarezza la funzione orientativa e propositiva della Costituzione italiana che, almeno su questo versante – ma noi riteniamo che l'osservazione possa essere estesa a tutto l'impianto – elabora un disegno a forte carica progettuale.

D'altro canto le condizioni dell'infanzia non erano tali da poter giustificare una mera operazione di razionalizzazione dell'esistente o di ratifica del costume, visto quel che era il costume del tempo, anche a motivo di una troppo lunga consuetudine, che al più poteva legittimare l'aspettativa di una generica *protezione* dell'infanzia, intesa in termini assistenzialistici, senza alcuna sollecitudine a farsi prossimi al bambino e a disporsi in atteggiamento di servizio.

Di questo invece c'era urgente bisogno se è vero che l'analfabetismo superava il 20%, che l'evasione dall'obbligo raggiungeva punte del 10%, che la mortalità scolastica, a conclusione della scuola elementare, oscillava intorno al 40%, che la mortalità infantile era nove volte quella rilevata nel 2000, quasi 10 bambini su 100 nati vivi, e che ancora nel 1951 i bambini nati morti erano quasi 500.000; a questo va poi aggiunta la piaga del lavoro minorile e le mille sofferenze prodotte dalla guerra.

Ci si sarebbe ingannati, tuttavia, se si fosse pensato al riscatto dell'infanzia puntando soltanto sullo sviluppo della medicina, sul miglioramento delle condizioni igienico-sanitarie, sull'alfabetizzazione e sull'affrancamento dalla miseria e dalle altre ferite lasciate dagli eventi bellici. C'era da mettere in conto anche il peso dei modelli culturali.

Per averne un'idea basterebbe andare a rileggere quel che si scriveva del bambino, per esempio a proposito del suo sviluppo, del suo pensiero, della sua intelligenza; non soltanto quel che appariva in certe dimenticate “gazzette” di provincia, ma anche in libri e saggi “importanti”, alcuni dei quali ristampati ancora sino agli anni sessanta. Non è difficile trovarvi un profilo di bambino disegnato in funzione dell'adulto, così come frequente è l'accostamento fra bambino e uomo primitivo, tant'era lontana l'idea di una infanzia distinta dall'età adulta e tanto era forte il pregiudizio adultistico. Riconoscere il bambino come persona costituiva perciò

²⁹ Altri importanti documenti, venuti successivamente, rappresentano ambiti di specificazione e di applicazione degli enunciati contenuti nella *Dichiarazione del 1959*. Tra questi meritano d'esser citati: la *Convenzione relativa alla lotta contro la discriminazione nel settore dell'insegnamento*, Unesco, Parigi 1960; le *Conclusioni del Congresso mondiale sui diritti dell'infanzia*, Ufficio internazionale cattolico per l'infanzia, Beirut 1963 e le *Dichiarazioni sulla razza e i pregiudizi razziali*, dell'Unesco, Parigi 1967.



Nicola Paparella, Pubblicazioni on-line

un fatto culturale di grande rilievo di cui ancora oggi occorre prendere atto e consapevolezza.

Se non è lontana dal vero l'ipotesi di N. Postman secondo cui l'idea di infanzia, al pari di ogni idea generale, assume significati diversi, presso popoli diversi e in tempi diversi³⁰, se è vero che l'idea di infanzia si arricchisce man mano che le nazioni cercano di comprenderla e di inglobarla nella loro cultura e nella esperienza quotidiana delle genti, ne conseguono due motivi di speciale apprezzamento per la proposizione costituzionale del bambino come persona.

Il primo apprezzamento ha più un carattere storico, di valutazione di quel che fu e rappresentò la fase di forte tensione etica che dette luogo alla Costituzione repubblicana.

Il secondo apprezzamento riguarda invece le potenzialità innovative, culturali, civili che sono ancora nel dettato costituzionale.

La Costituzione, infatti, lungi dal ratificare quelli che potevano essere degli stereotipi largamente diffusi, accettò la sfida proveniente dai settori più avanzati della cultura, e riuscì di fatto a qualificarsi come documento propositivo, come elaborato capace di sollecitare, prospettare, promuovere; non come legge di ordinamento pensata soltanto in funzione delle istituzioni, ma come espressione forte e condivisa di un *ethos* civile, proposto alla nazione per la sua crescita morale oltre che materiale e sociale. Un documento che impegna, perciò, e che sollecita lo studio e l'innovazione perché, almeno per ciò che qui ci interessa, il costume della nazione e l'iniziativa degli organi statuali fossero allora e ancora oggi siano più facilmente ricondotti all'immagine dell'infanzia che si coglie fra le righe del dettato costituzionale.

A tutto questo ci richiama la Costituzione e, insieme con essa, la nostra tradizione culturale o almeno la parte più solida, il nucleo centrale e fondativo della nostra cultura: i nessi valoriali nei quali si radicano il senso dell'uomo e della storia, il rispetto per il cittadino e per la patria, il senso della legge e del diritto, l'anelito alla libertà, alla verità, alla convivenza civile e alla pace.

E il richiamo si fa occasione di crescita nella consapevolezza, oltre che incentivo alla verifica e all'analisi critica, sia sul versante istituzionale, in riferimento al *grado* di attuazione delle norme costituzionali, sia sul versante culturale, nella convinzione, peraltro, che le due prospettive risultano assai più vicine di quanto non si creda, anzi, interagiscono costantemente, se è vero, come è vero, che lo spazio lasciato libero dal legislatore costituente e da questi affidato al legislatore ordinario è davvero ampio e va perciò colmato attraverso un duplice lavoro, di integrazione della norma e di progressivo adeguamento al modello ottimale di riferimento.

In questo duplice lavoro assume pregnanza sia il modello che il dato; ma l'urgenza e la problematicità del dato possono facilmente distrarre dal modello o, quanto meno, possono attardare la progressione e lo sviluppo nella direzione del

³⁰ N. POSTMAN, *La scomparsa dell'infanzia Ecologia delle età della vita*, tr. it., Armando, Roma 1984, p. 71.



modello. Può insomma accadere che la Costituzione divenga, come qualcuno ha detto, sia pure in altro contesto e in un'altra fase storica, una *Costituzione di carta*³¹.

Ecco allora l'urgenza e l'opportunità dell'analisi critica e dell'approfondimento culturale, perché gli adulti, anche in questa difficile stagione di crisi, quando più difficili si fanno le sfide e maggiore deve essere la vigilanza a tutela dei diritti costituzionali, sappiano agire in modo da impedire, almeno per i più piccini, che la nostra straordinaria Costituzione possa trasformarsi una Costituzione di carta. Almeno per loro.

Indicazioni bibliografiche

Z. BAUMAN, *La società dell'incertezza*, tr. it., Il Mulino, Bologna 1999.

I. BEDESCHI, *La tutela dell'infanzia. Se il diritto fosse una favola...*, in *Narrativa, Società*, Dillinger.it, febbraio, 2011, 5858.

H. CANTRILL, *Le motivazioni dell'esperienza*, tr. it., La Nuova Italia, Firenze 1958.

L. CASTAGNA, *Il pianeta in riserva. Analisi e prospettive della prossima crisi energetica*, Pendragon, Bologna 2008.

V. DANIELE, P. MALANIMA, *Divari di sviluppo e crescita nel Mediterraneo 1950-2005*, in "Rivista Italiana di Economia Demografia e Statistica (RIEDS)", 2-4, 2008, pp. 53-76.

M. D'ANTONIO, *La costituzione di carta*, Giuffré, Milano 1977.

A. EINSTEIN, *Il mondo come lo vedo io*, tr. it., Newton Compton, Milano 2005.

L. GALLINO, *Della ingovernabilità*, Edizioni di Comunità, Milano 1987.

P. GIANNINO, *I bambini soldato e i bambini vittime della guerra*, in "Minori Giustizia", 2002, 3-4, Angeli, Milano 2003.

T. GRANGE SERGI, *Introduzione a A. BOBBIO, I diritti sottili del bambino: implicazioni pedagogiche e prospettive formative per una nuova cultura dell'infanzia*, Armando, Roma 2007, p. 8.

J. J. HECKMAN, *Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children*, in "Science", vol. 312, 2006, n. 5782.

³¹ Cfr. M. D'ANTONIO, *La costituzione di carta*, Giuffré, Milano 1977.



Nicola Paparella, Pubblicazioni on-line

- M. KHOR, *Ripensare alla globalizzazione. Temi critici e scelte politiche*, tr. it., Baldini & Castoldi, Milano 2004.
- G. M. LOMBARDI, *Contributi allo studio dei doveri costituzionali*, Giuffrè, Milano 1967.
- S. MASTROPASQUA, *Cultura e scuola nel sistema costituzionale*, Giuffrè, Milano 1980.
- C. OFFE, *Ingovernabilità e mutamento delle democrazie*, tr. it., Il Mulino, Bologna 1982.
- E. PALOMBA, *Virtualità e progettazione educativa*, in N. PAPARELLA (a cura di), *Il progetto educativo*, v. I: *Prospettive, contesti, significati*, Armando, Roma 2009.
- N. PAPARELLA, *L'accoglienza supporto dell'autonomia*, in "Scuola Materna", 14, La Scuola, Brescia 1984, p. 903.
- N. PAPARELLA, *La violenza a danno dei minori*, in "La Famiglia", XXII, 128, La Scuola, Brescia 1988, pp. 31-52.
- N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'apprendimento*, La Scuola, Brescia, 1988.
- N. PAPARELLA, *L'esperienza del bambino: ambienti, relazioni, artifici*, in AA. VV., *Il bambino tra reale e virtuale*, La Scuola, Brescia 2000.
- N. PAPARELLA, *L'effetto doppio fondo e il transfert operativo nella formazione degli adulti a basso livello di scolarizzazione*, in E. BARDULLA, N. PAPARELLA, *La ricerca didattica nei contesti formali, non formali, informali*, Monolite, Roma, 2005, pp.19-32.
- N. PAPARELLA, *Il bambino e la cultura*, in S. S. MACCHIETTI (cur.), *Il bambino e l'educazione. Per una ricomprensione della pedagogia dell'infanzia*, Euroma, Roma, 2005, pp. 101 e ss.
- N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*, Armando, Roma 2005.
- N. PAPARELLA (a cura di), *Il progetto educativo*, v. I: *Prospettive, contesti, significati*, Armando, Roma 2009.
- N. PAPARELLA, *Adult education: three paradoxes*, in *Annales Universitatis Apulensis*, Aeternitas Publishing House, Alba Iulia (RO) 2010.
- N. POSTMAN, *La scomparsa dell'infanzia Ecologia delle età della vita*, tr. it., Armando, Roma 1984.
- A. SEN, *Etica ed economia*, tr. it., Laterza, Bari 2006.
- A. SMITH, *Teoria dei sentimenti morali*, 1778; ed. it. nella Biblioteca Universale di Rizzoli, Milano 1995.
- J. STIGLITZ, *La globalizzazione e i suoi oppositori*, tr. it., Einaudi, Torino 2002
- A. THOMAS, *Il legame biunivoco tra imprenditorialità e sviluppo economico: origini, evoluzioni e scelte di policy*, Guida, Napoli 2009.
- UNICEF, *I bambini della guerra*, Roma, 2000.
- I. VITTORIO, *Il disordine delle leggi e l'interpretazione*, Giuffrè, Milano 2010.