quaderni di dianoia 4

Diritti *M*

Cura Formazione Comprensione Infanzia

a cura di Marina Lalatta Costerbosa

Mucchi Editore

Diritti *M*
Cura Formazione
Comprensione Infanzia

a cura di Marina Lalatta Costerbosa

STEM Mucchi Editore

Questo volume è stato pubblicato con il contributo della Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, nell'ambito del Progetto di Terza Missione 2023: "Il circolo della violenza" del Dipartimento di Filosofia

Immagine di copertina: Käthe Kollwitz, *Hans Kollwitz mit Kerze*, 1895, Feder und Pinsel in schwarzer Tusche auf gelblichem Papier, NT 115, Käthe Kollwitz Museum Köln.

Siamo grati al Käthe Kollwitz Museum Köln per aver autorizzato la pubblicazione di questa immagine.

isbn 9791281716346

quaderni di dianoia 4 (nuova serie)

Grafica Mucchi Editore (MO), stampa Legodigit (TN)
© STEM Mucchi Editore - 2024
Via Jugoslavia, 14 - 41122 Modena
info@mucchieditore.it
www.mucchieditore.it
facebook.com/mucchieditore
twitter.com/mucchieditore
instagram.com/mucchi_editore

I edizione pubblicata nel mese di settembre 2024

Che cos'è che ci ha impedito di vivere nel tempo
come i pesci nell'acqua,
come gli uccelli nell'aria, come i bambini?

John Maxwell Coetzee, Waiting for the Barbarians, *1980*

Indice

7 Prima i bambini
Per un'introduzione
Marina Lalatta Costerbosa

Diritto alla *cura*

15 Il diritto al welfare di bambini e adolescenti
Maria Teresa Tagliaventi

27 Il sostegno alla genitorialità nell'ottica
del *Nurturing Care*
Chiara Suttora, Maria Bigoni, Stefania Bortolotti, Margherita Fort, Daniela Iorio, Chiara Monfardini, Annalisa Guarini, Alessandra Sansavini

Diritto alla *formazione*

45 Il diritto all'istruzione di bambine, bambini e adolescenti
Spunti introduttivi
Isabel Fanlo Cortés

59 Il diritto alla qualità dell'educazione e
dell'istruzione nell'infanzia
Musica d'arte e sostenibilità culturale
Carla Cuomo

73 Per una teoria normativa dell'educazione nell'epoca
dell'Intelligenza Artificiale
Giovanni Russo

Diritto alla *comprensione*

89 Il diritto allo sviluppo del bambino
Un focus sui bambini con ritardo del linguaggio
Mariagrazia Zuccarini, Chiara Suttora, Annalisa Guarini, Alessandra Sansavini

105 Il diritto all'ascolto
La centralità del *right to be heard nel* contrasto alla violenza sui minori
Carolina Tognon

Diritto all'*infanzia*

119 Trauma infantile e psicosi
Una correlazione prevenibile
Ilaria Tarricone

133 Diritto a un gioco libero e sicuro
Serena Vantin

141 Diritto a non lavorare (e a non essere oggetto di sfruttamento)
Thomas Casadei

155 Appendice

157 Bioetica per il neonato
La problematica delle decisioni…
Giuseppe Roberto Burgio, Gian Luigi Marseglia, Paolo Marino Cattorini

175 Gli autori

Prima i bambini.
Per un'introduzione

Questo libro risponde a un'esigenza semplice: offrire il proprio contributo, per quel poco che può, alla tutela dei diritti di bambine, bambini e adolescenti.

Non si tratta tuttavia di una programma di politica sociale. L'idea alla base di questo testo è quella di sostenere con argomentazioni e con evidenze cliniche o scientifiche la fondatezza di tali diritti. Di più. Il convincimento che anima questo progetto è che sia possibile, e quindi dovuta, l'estensione dei diritti individuali generali ai minori d'età, e che, ulteriormente, vada perseguita la garanzia normativa e concreta di specifici diritti per i bambini e le bambine, per le adolescenti e gli adolescenti.

Ai minori spettano tutti i diritti fondamentali che in uno Stato di diritto vengono riconosciuti agli individui. A questo gruppo di diritti si aggiungono poi quei diritti che Joel Feinberg negli anni Ottanta, in un celeberrimo saggio dal titolo *Right to an Open Future*, aveva definito *C Rights*; da qui il nostro titolo: "Diritti *M*" (M, in italiano, sostituisce la C, l'iniziale di "Children", e dunque sta ovviamente per "Minori"). Questo all'origine dell'idea di raccogliere contributi provenienti da ambiti disciplinari distinti eppure impegnati in un dialogo, rispettoso del valore di ciascuno di essi allo scopo di sostenersi reciprocamente nel perseguimento del medesimo obiettivo.

Alcuni dei temi che compaiono in questa silloge hanno avuto una prima presentazione nel recente Congresso internazionale "Children's Rights/Diritti verso dove?", tenutosi a Bologna nell'aprile del 2024, grazie all'iniziativa di Maria Teresa Tagliaventi, responsabile per l'Università di Bologna del CREAN (Children's Rights European Academic Network con sede a Ginevra). Il riconoscimento non superficiale e non esteriore dei diritti dei bambini e delle bambine richiede infatti uno sforzo corale; più saperi devono convergere nell'impresa comune di giustificare i *children's rights*, al fine

di difenderli con forza accresciuta, la forza che proviene, in una democrazia, dai buoni argomenti.

In un famoso luogo del saggio *L'età dei diritti* del 1990, Norberto Bobbio affermava che non è possibile giustificare i diritti, tutto ciò che resta da fare è piuttosto proteggerli.

Questo volume muove da un assunto differente. È doveroso per ogni comunità democratica proteggere i bambini, tutti i bambini e le bambine, di ogni fascia di età, anche i relazione ai bisogni che il loro sviluppo presenta. Ma per difenderli con adeguata efficacia occorre pure tentare di giustificare tale dovere, senza abbandonarlo alla magnanimità di questo o quel legislatore, per questa o quella popolazione civile, quasi fosse una benevola concessione. Questo il convincimento di chi firma questa introduzione.

In uno Stato di diritto democratico proteggere i bambini sul serio impone anche l'onere della legittimazione del diritto fondamentale che i minori di età hanno di essere *rispettati* in modo uguale agli adulti, e di essere *considerati* pienamente, proprio *anche* in quanto minori, in quanto bambini e adolescenti.

Sempre in quel saggio Bobbio si richiamava a una tipologia dei diritti nota e largamente condivisa, la quale li suddivideva in generazioni.

Si tratta di una suddivisione che risale al giurista ceco, naturalizzato francese, Karel Vašák[1], il quale nel 1969 divenne primo Segretario generale dell'International Institute of Human Rights di Stasburgo e Direttore della Division of Human Rights and Peace.

L'idea alla base della proposta di Vašák era stata quella di ordinare i diritti umani seguendo la scansione dei princìpi propria dei rivoluzionari francesi: *liberté, egalité* e *fraternité*. In questo suo programma di ridefinizione e di classificazione, scelse così di utilizzare un'espressione già impiegata dal Direttore Generale dell'UNESCO dell'epoca per indicare i

[1] Con *Human Rights. A Thirty-Year Struggle: the Sustained Efforts to Give Force of Law to the Universal Declaration of Human Rights*, «UNESCO Courier», 30 (1977) 11, pp. 29-32.

diritti economici, sociali e culturali: «diritti di terza generazione». Sulle pagine di «UNESCO Courier», nel novembre del 1977 Vašák decise così di far corrispondere ai «diritti di solidarietà» (evocativi del principio di "*fraternité*") i diritti di terza generazione. Ed è proprio in questo gruppo, quello dei «diritti di solidarietà» ovvero dei «diritti di terza generazione» che venivano ricompresi i diritti di bambini, bambine e adolescenti.

Fu per Vašák una scelta, lo dicevamo, di natura espressiva, motivata dalla determinazione di suddividere i diritti in generazioni seriali, in modo da conferire loro un ordine che potesse anche ricapitolarne il presentarsi nella storia: il progressivo riconoscimento dei diritti dell'uomo. Alla base dunque la combinazione tra senso della storia e ambizione normativa, quella di favorire passi progressivi nella direzione di una ulteriore estensione della sfera dei diritti. Nulla a che vedere con una loro classificazione gerarchica, né tanto meno con una relativizzazione del valore conferito alle garanzie corrispondenti a diritti di generazioni successive alla prima, o addirittura con la messa in dubbio dello *status* stesso di diritti.

Eppure ai vantaggi di quella prima classificazione si sono affiancati purtroppo alcuni svantaggi; soprattutto uno.

Essa ha suggerito, eventualmente anche malgrado le intenzioni originarie, l'idea che alla sequenza delle generazioni corrispondesse l'intensità della pretesa tutela, quasi il loro essere fondamentale fosse sottoposto a una modulazione decrescente. Via via che le generazioni si susseguono, il carattere fondamentale dei diversi diritti prescritti si affievolisce, sino persino a perdere il rango di diritti a pieno titolo.

Questo libro vorrebbe riavvolgere questo nastro.

Innanzitutto esso muove dal desiderio di affermare il carattere fondamentale, senza eccezioni o condizioni, dei diritti di bambini, bambine e adolescenti. Auspica, inoltre, che se ne riesca a rappresentare, almeno in parte, la specifica identità. E infine vorrebbe tributare a tali diritti persino un primato, perché, come ormai i più sono disposti a riconoscere, le tante forme di violenza e di deprivazione subite nell'in-

fanzia spesso favoriscono il prodursi di una catena di violenze, la quale, ove ciò accada, inevitabilmente finisce per condizionare le vite adulte dei soggetti coinvolti, e in fondo della società nel suo insieme.

La struttura del libro si articola in tre parti, ciascuna delle quali costituisce una ricostruzione teorica di una specifica famiglia di *diritti M*; ecco allora la suddivisione in quattro sezioni dedicate a: Cura, Formazione, Comprensione, Infanzia. Nessuna pretesa di esaustività, ovviamente; solo qualche tassello in un percorso che si vorrebbe continuo e, almeno in astratto, diffusamente condiviso; nonostante gli orrori che il mondo sta facendo subire nel modo più feroce e tremendo proprio ai suoi piccoli. Pensiamo alla strage quotidiana di bambini nei territori dilaniati dalle guerre, alla povertà che cresce senza sosta e che innanzitutto colpisce i più fragili, alle vite spezzate dalla violenza di scelte politiche che non solo strappano i figli alle madri, ma che, persino a distanza di decenni, si ostinano con pervicacia a cancellare la verità su quanto loro accaduto. È quanto sta capitando ad esempio in Argentina, dove il presidente Milei ha soppresso per decreto la Sezione investigativa della "Commissione nazionale per il diritto all'identità" (la più importante istituzione statale deputata all'individuazione dei bambini rapiti ai genitori negli anni della dittatura), con ciò violando il diritto all'identità di centinaia di persone e impedendo loro di ricostruire la propria storia familiare "rubata" in violazione del diritto all'infanzia.

I capitoli provengono da studiose e studiosi che da tempo sono impegnati nell'approfondimento del tema ampio della giustizia, della salute e della formazione dei minori d'età, ognuno secondo la propria sensibilità e sullo sfondo della propria disciplina.

Il "Diritto alla cura" apre la raccolta ospitando il saggio della pedagogista Maria Teresa Tagliaventi e il contributo a più mani di psicologhe e docenti di psicologia e di economia, a cominciare da Chiara Suttora (con Maria Bigoni, Ste-

fania Bortolotti, Margherita Fort, Daniela Iorio, Chiara Monfardini, Annalisa Guarini, Alessandra Sansavini).

La seconda sezione è dedicata al "Diritto alla formazione" e vede la presenza di capitoli scritti da studiosi di filosofia del diritto come Isabel Fanlo Cortés e Giovanni Russo, e dalla musicologa e storica della musica Carla Cuomo.

Il gruppo di interventi sul "Diritto all'istruzione" accoglie i lavori di diverse studiose di psicologia dello sviluppo e dell'educazione, a cominciare da Mariagrazia Zuccarini (con Chiara Suttora, Annalisa Guarini, Alessandra Sansavini) e per la filosofia del diritto di Carolina Tognon.

L'ultima parte presenta gli scritti dei filosofi del diritto: Serena Vantin e Thomas Casadei, oltre al saggio della psichiatra e docente di psichiatria, Ilaria Tarricone.

A concludere il libro è un'Appendice che ospita il saggio *Bioetica per il neonato. Il problema delle decisioni…* scritto da Giuseppe Roberto Burgio, Gian Luigi Marseglia e Paolo Marino Cattorini ormai più di trenta anni fa. La ragione di questa scelta risiede nel convincimento che sia importante guardare al mondo dell'infanzia in modo inclusivo e al tempo stesso non uniformante. Su questo terreno, e coerentemente con la nostra impostazione di fondo, i profili della legittima aspettativa e della vitale richiesta di giustizia dei minori d'età devono dunque essere colti nella loro peculiarità, non da ultimo legata alle profonde trasformazioni che scandiscono le diverse fasi dell'evoluzione del bambino, da quando è neonato all'adolescenza.

Chiudiamo queste pagine introduttive con un'ultima considerazione rivolta al lettore di questo quarto "quaderno" della Collana «quaderni di dianoia».

Come si può facilmente evincere dal profilo delle autrici e degli autori, il volume propone studi di spessore scientifico, frutto di ricerche ed esperienze nate in ambito accademico e in alcuni casi anche clinico. La prospettiva adottata è tuttavia il più possibile non-specialistica, perché il desiderio condiviso è quello di "arrivare", di riuscire a contrastare le molteplici e mutevoli (talvolta camaleontiche) forme di vio-

lenza subite dai minori d'età, più o meno dirette, più o meno evidenti, a volte carsiche a volte vistose.

L'intento che ci accomuna è in definitiva quello di provare a parlare a tutti i coinvolti nella cura, nella formazione, nel percorso di crescita e sviluppo di bambine, bambini e adolescenti.

Marina Lalatta Costerbosa

Diritto alla *cura*

Il diritto al welfare di bambini e adolescenti

Maria Teresa Tagliaventi

This essay reconstracts the development of social policies for childhood and adolescence in Italy, and their transformations from the late 1990s to the present time. The 1990s marked a milestone in policies for children with the ratification of the 1989 UN convention that placed children's rights at the centre of the political debate. Following the ratification of the convention, the Italian government created the conditions to provide childhood and adolescence with exclusive support, with an action plan and a law that allocated funds to this age group. Problems emerged at the beginning of the 2000s with a series of laws that introduced federalism in the social sector. There is an important transition from national welfare to local welfare, which, hypothesised as a more immediate solution to social needs in the territories, has generated inequalities with repercussions on the lack of accessibility of children's rights.

Keywords: *Children's rights, Welfare, Inequalities, Need based approach, Rights based approach*

1. *Una necessaria premessa*

Quando si parla di welfare è possibile distinguere fra una concezione allargata, volta a promuovere opportunità di vita, per tutti gli individui e a favore di tutte le classi sociali, in diversi campi (salute, educazione, servizi sociali, lavoro, ecc.), e una concezione più ristretta che invece tiene in considerazione soprattutto l'ambito delle politiche sociali[1]. In questo testo, pur prediligendo una concezione allargata più in grado di fornire un quadro complessivo del contesto e della esigibilità dei diritti di cittadinanza, si utilizzerà la concezione più ristretta. La tematica verrà trattata in riferimento agli interventi sociali a favore delle generazioni più giova-

[1] Chiara Saraceno, *Il welfare. Tra vecchie e nuove disuguaglianze*, Il Mulino, Bologna 2021.

ni e, per necessità di sintesi, attraverso una scelta degli step più importanti che hanno forgiato il sistema sociale in Italia e quindi non risulterà essere esaustiva. Risulta complesso definire il quadro delle politiche sociali a favore dell'infanzia e all'adolescenza, essendo promosse con fondi diversi, a volte non indirizzati esclusivamente ai minori di età (rivolti ad esempio alle famiglie), e non sempre dotati di una sistematizzazione di dati. A questi si aggiungono le risorse previste dal Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) degli ultimi anni, sulle quali, allo stato attuale, si riscontrano ritardi, criticità e carenza di informazioni.

2. *Orientamenti delle politiche sociali*

Le politiche sociali per l'infanzia e l'adolescenza hanno da sempre svolto un ruolo cruciale nel promuovere e garantire il benessere dei bambini[2], sostenendo, attraverso una equa redistribuzione di risorse, uguali opportunità per tutti, e cercando di ridurre le disuguaglianze fra coloro che appartengono a classi sociali diverse o vivono particolari momenti di difficoltà.

L'Italia ha sviluppato solo a partire dagli anni Novanta del secolo scorso una politica specifica per l'infanzia e adolescenza, riconoscendo i bambini e gli adolescenti quali soggetti di diritto e privilegiando, di volta in volta, interventi a sostegno della famiglia, azioni su particolari problematiche del soggetto in crescita o progetti a favore di tutti i componenti delle generazioni più giovani. È negli anni Settanta che l'ordinamento giuridico italiano ha cominciato a riconoscere la titolarità di un'ampia gamma di diritti a soggetti di minore età, distinguendo alcuni bisogni fondamentali che, proprio attraverso il diritto, dovevano essere appagati, tutelati e promossi. In precedenza, i diritti dei minori di età – pochi in realtà – erano affermati con norme che imponevano

[2] Nel presente testo, al fine di semplificare la lettura, l'uso del genere maschile di bambini e adolescenti è da intendersi in modo inclusivo e comprende anche il genere femminile. Si utilizza a volte bambini come termine che indica i minori di età.

agli adulti alcuni comportamenti doverosi nei loro confronti, sottoponendo a sanzioni trasgressori. Basti pensare che solo nel 1967 si vede sancito il diritto del bambino ad avere una nuova famiglia, sostitutiva di quella originaria, quando le insufficienze familiari possono comprometterne una crescita armonica, mentre precedentemente, sul piano civilistico, l'adozione era ammessa solo per consentire ai coniugi privi di prole di essere assistiti in vecchiaia o per permettere la trasmissione di un patrimonio[3].

Questa disattenzione nei confronti dei bambini e degli adolescenti rispecchiava, oltre una mancata volontà politica e problemi dell'ordinamento giudiziario, le immagini sociali comuni alla società di allora (forse non ancora scomparse), in cui il ragazzo era percepito come un essere che solo attraverso l'itinerario formativo diviene persona, piuttosto che come persona già esistente, portatrice di esigenze autonome e peculiari che devono trovare risposta e appagamento; più come bene di proprietà familiare che come soggetto di diritto, indipendente dalla condizione di figlio.

Di questa immagine di "bambino incompiuto" non sono state esenti né la pedagogia, né la psicologia, né la filosofia, né la sociologia. Le prime, attraverso il paradigma dello sviluppo cognitivo hanno promosso la concezione di un soggetto infantile come debole e limitato dal punto di vista delle competenze, attribuendo la capacità di agire all'età adulta. La filosofia ha spesso sottolineato l'incertezza discorsiva, l'assenza di saperi, delle generazioni più giovani. In sociologia, il bambino è stato per molto tempo solo un adulto in divenire che la società, la famiglia, il ceto o la classe sociale hanno il compito di formare e socializzare al ruolo che gli spetta, definito in funzione di una società adulta.

Sono anche queste rappresentazioni che hanno richiesto all'ordinamento giuridico e alle politiche sociali di operare soprattutto in direzione della protezione e della tutela del soggetto in crescita, sostenendo interventi su specifiche

[3] Alfredo Carlo Moro, *Manuale di diritto minorile*, Zanichelli, Bologna 2000.

situazioni di vulnerabilità o supportando le famiglie attraverso l'investimento in servizi socio-educativi (nidi, servizi per infanzia, centri per le famiglie, ecc.).

Rispetto ad altri Paesi europei, rientrano tardi nel panorama italiano e sono poco sviluppate, le politiche che considerano i bambini e gli adolescenti quali attori sociali, ovvero soggetti in grado di attribuire significato alla realtà e quindi di partecipare attivamente alla definizione e alla promozione delle azioni a loro rivolte.

3. *Quali politiche per l'infanzia e l'adolescenza?*

In generale il quadro delle politiche italiane per l'infanzia e adolescenza può essere ricavato da alcune leggi nazionali, anche se queste non esauriscono e non sono del tutto esplicative del campo degli interventi, sia perché la riforma del titolo V della costituzione del 2001 ha attribuito alle regioni competenze in merito alle politiche sociali per l'infanzia e adolescenza, sia perché a livello locale l'interpretazione di una norma o la sua applicazione possono avere varie sfaccettature e possono essere messe in campo risorse specifiche per rispondere alle esigenze del territorio.

Gli anni Novanta hanno segnato uno spartiacque nelle politiche per i minori di età: le parole infanzia e adolescenza sono riemerse infatti nel dibattito sulle politiche sociali con una propria specificità. Il punto di partenza di questo nuovo interesse può essere fatto risalire alla legge n. 176 del 1991, con la quale è stata ratificata la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia del 1889. La convenzione ONU, che ha avviato un processo di adeguamento dell'ordinamento giuridico italiano ai suoi principi, delinea uno statuto dei diritti del minore di età piuttosto complesso, riconoscendo ai bambini la titolarità di diritti civili, sociali, politici, economici e culturali. Recependo il dibattito internazionale, la convenzione sancisce il passaggio da una impostazione di politiche sull'infanzia centrate sui bisogni (*need based approach*) ad una impostazione centrata sui diritti (*rights based approach*) e sottolinea come il bambino non debba essere solo protetto ma

anche «allevato nello spirito […] di pace, dignità, tolleranza, libertà, eguaglianza e solidarietà». La Convenzione ha contribuito a diffondere il concetto di infanzia come componente strutturale della società, ovvero come aggregato di individui che, in un determinato periodo temporale e contesto, presentano caratteristiche comuni. Una idea di infanzia che richiede analisi specifiche comparabili con altre fasce di età e politiche sociali rivolte alla promozione del benessere in tutti i campi e per tutti i bambini in base a diritti esigibili, poiché formalmente riconosciuti[4].

Devono trascorrere tuttavia alcuni anni dopo la ratifica della Convenzione prima che si inizino a intravedere quelle che possono essere definite le linee di una politica organica per l'infanzia e l'adolescenza. È nell'anno 1997 che la parola infanzia e adolescenza entra con impeto nelle linee programmatiche del governo italiano e si assiste ad una concentrazione di provvedimenti, siano essi leggi, decreti o leggi delega. Nell'aprile del 1997 il Governo approva il primo "Piano d'azione per l'infanzia e l'adolescenza", strumento relativamente nuovo per la politica nazionale, ma già utilizzato da organismi internazionali. Tale strumento mette al centro degli impegni del Governo i diritti dei bambini/e e "costringe" la politica a delineare ogni due anni un programma ad hoc e definire risorse per attivarlo. L'utilizzazione di questo strumento è indicato a tutti i paesi del mondo nel summit di New York sulla sopravvivenza, la protezione e lo sviluppo dell'infanzia (30 settembre 1990), quale migliore strategia per l'implementazione della Convenzione internazionale sui diritti del fanciullo. A livello culturale il Piano d'Azione rappresenta un atto politico che guarda l'infanzia nei termini di componente strutturale della società. Con esso ci si allontana da quella visione dell'infanzia come stadio provvisorio di un percorso di integrazione con il mondo adulto, raggiunto il quale si acquisiscono una serie di diritti, per considerare la minore età come gruppo stabile di ogni popo-

[4] Maria Teresa Tagliaventi, *Le politiche italiane per l'infanzia e l'adolescenza*, in *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*, a cura di Maddalena Colombo, Graziella Giovannini e Paolo Landri, Guerini Scientifica, Milano 2006.

lazione e come tale necessitante di risorse *ad hoc*[5]. Ogni Piano di Azione pone le condizioni per analizzare le distanze che separano infanzia e adolescenza dalle età adulte in termini di diritti, opportunità, possibilità economiche, servizi e condizioni di vita.

Da sottolineare, tuttavia, che dal 1997 fino ad oggi sono stati deliberati solo 5 Piani d'Azione di durata biennale, segno che nel tempo l'attenzione alle politiche per l'infanzia e l'adolescenza, nel nostro Paese, da parte dei vari Governi che si sono succeduti, è stata messa in secondo piano rispetto ad altre priorità.

Sempre nel 1997, con la legge 451, le politiche per l'infanzia vengono supportate con infrastrutture: viene istituito il Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza con compiti di analisi, ricerca e monitoraggio e divulgazione scientifica di dati che riguardano i minori di età, l'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza che redige la bozza del Piano d'azione e una Commissione Bicamerale che ha compiti di indirizzo e di controllo sull'attuazione degli accordi internazionali, nonché di dare spazio al dibattito sui diritti dei bambini in Parlamento.

Nell'ambito del primo Piano d'Azione, sempre nel 1997, il Parlamento ha varato la L. 285/1997 "Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza". Si tratta di una legge unica nel suo genere, che ha previsto azioni per tutti i bambini e le bambine costituendo un apposito fondo nazionale ad hoc per l'infanzia e l'adolescenza, distribuito alle varie regioni e a 15 aree metropolitane (città riservatarie) secondo indicatori statistici e priorità. La legge ha promosso interventi volti a rispondere a situazioni di disagio, ma anche a supportare l'agio, la

[5] Cfr. Presidenza del Consiglio dei Ministri, Osservatorio Nazionale per l'infanzia, Centro nazionale di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza (2001): *Non solo sfruttati o violenti*, Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia, Istituto degli Innocenti, Firenze. Inoltre, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali, Ministero degli affari esteri (2009), Legislazione, in *Diritti in crescita*, terzo-quarto rapporto delle Nazioni unite sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia, Istituto degli Innocenti, Firenze.

prevenzione, il miglioramento della qualità della vita delle generazioni più giovani, la partecipazione attiva di bambini e adolescenti. A titolo di esempio, dentro una ampia varietà di progetti, sono stati finanziati, su tutto il territorio nazionale, laboratori, centri educativi e ricreativi, ludoteche, interventi di strada, ludobus, educazione famigliare e mediazione, spazi gioco, consigli comunali, microprogetti per la partecipazione, sostegno scolastico, formazione, ecc., declinabili a seconda delle esigenze locali. Una legge importante ha contribuito al recupero della centralità dell'infanzia rispetto ai temi della politica, ma è destinata a durare pochi anni dal punto di vista dei finanziamenti alle regioni poiché la riforma del titolo V della costituzione del 2001 e l'applicazione della legge 328 del 2000 hanno modificato la gestione dei fondi e la sua programmazione, relegandola, nel tempo, a finanziamenti sempre più esigui indirizzati alle sole città riservatarie. I fondi destinati all'infanzia sono defluiti, a partire dai primi anni Duemila, nel fondo indistinto per le politiche sociali della nuova legge quadro, che promuove servizi indirizzati ai cittadini di qualsiasi età, rendendo difficilmente riconoscibile il contributo a favore delle generazioni più giovani.

4. *Dal welfare nazionale al welfare locale*

Il panorama italiano di gestione degli interventi nel sociale cambia negli anni Duemila con la citata "Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali" n. 328, che, colmando un vuoto legislativo di oltre cento anni (dalla legge Crispi 17 luglio 1890 n. 6972) ha fissato una riorganizzazione dei servizi socioassistenziali e ridisegnato il sistema di welfare nazionale e locale. La legge sostiene un Fondo nazionale per le politiche sociali, ripartito alle regioni che a loro volta ridistribuiscono ai Comuni per erogare i servizi.

Fra i principi cardine di questa legge è indispensabile, per analizzare il "welfare dei bambini", affrontare il tema della definizione dei livelli essenziali delle prestazioni socia-

li (LEPS/Liveas) che dovrebbero essere garantite su tutto il territorio nazionale (art 22), importanti indicatori della erogazione dei servizi.

La legge non definisce il contenuto effettivo delle prestazioni, non soddisfacendo così l'esigenza di garantire un diritto all'assistenza sociale uniforme su tutto il territorio nazionale. Si limita infatti ad elencare gli ambiti in cui i livelli dovrebbero essere attuati, demandando alla pianificazione nazionale e regionale il compito di specificare le caratteristiche e i requisiti delle prestazioni essenziali. Fra questi ambiti ve ne sono alcuni che riguardano anche i minori di età, fra cui: misure di contrasto della povertà anche educativa; interventi di sostegno per i minori in situazioni di disagio; misure per il sostegno delle responsabilità familiari; prestazioni integrate di tipo socio-educativo. Le regioni, attraverso proprie leggi, devono inoltre prevedere il segretariato sociale, interventi per le prestazioni di emergenza sociale personali o familiari, l'assistenza domiciliare, le strutture residenziali o semiresidenziali per soggetti con fragilità sociali; i centri di accoglienza residenziali o diurni a carattere comunitario.

La difficoltà ad entrare nel merito della tipologia dei servizi e stabilire degli indicatori, demandando allo Stato la definizione degli stessi in momenti successivi, ha portato varie conseguenze, soprattutto alla luce della riforma del titolo V della parte seconda della Costituzione, introdotta dalla Legge Costituzionale del 18 ottobre 2001 n. 3, che ha avviato la costruzione del federalismo in Italia, entrata in vigore nell'anno successivo.

La legge Costituzionale n. 3 ha definito il sistema delle competenze e il riparto delle funzioni tra lo Stato e le regioni/province autonome, identificando tre ambiti di potestà legislativa e amministrativa: "esclusiva" dello Stato; "concorrente", che attribuisce la potestà alle regioni salvo che per la determinazione dei principi fondamentali di interesse nazionale riservata alla legislazione dello Stato; "residuale" di potestà esclusiva delle regioni. Nella potestà esclusiva dello Stato rientra la «determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che

devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale», mentre l'assistenza sociale è una delle materie residuali ovvero di competenza regionale.

Ne deriva che, anche se l'ordinamento tenta di riconoscere pienamente i diritti all'assistenza sociale come diritti di cittadinanza, la vera responsabilità dell'attuazione di questi diritti spetta alle regioni che fanno scelte di programmazione autonome[6]. La questione è ancora più delicata poiché la definizione dei livelli essenziali delle prestazioni sociali da parte dello Stato, non è, di fatto, mai avvenuta nel suo complesso e questo impedisce non solo ai titolari di diritto di pretendere l'erogazione dei servizi ma, in generale, di avere un'assistenza sociale uniforme su tutto il territorio nazionale, in conformità con il principio di uguaglianza. Nel corso degli anni, dal 2001 in avanti, le regioni hanno proceduto a definire i propri livelli delle prestazioni sociali autonomamente, con diverse modalità e legiferando in differenti settori, originando disuguaglianze territoriali in termini di offerta ed accesso ai servizi[7]. Questa situazione ha avuto delle conseguenze anche sui diritti dei bambini, poiché con un fondo sociale non finalizzato e la mancata definizione dei LEPS, il panorama italiano si è da subito configurato con welfare diversi e quindi opportunità diverse a seconda del territorio di residenza. Per cercare di affrontare questo squilibrio fra risorse destinate a gruppi di età diversa, con il Piano Sociale Nazionale 2018-20, il Governo ha introdotto il vincolo del 40% delle risorse del Fondo Nazionale da destinare al rafforzamento degli interventi e dei servizi nell'area infanzia e adolescenza, innalzato poi al 50% a partire dal 2020. Il fondo, tuttavia, copre ormai una minima parte delle spese delle regioni nel sociale.

[6] Flavia Franzoni e Marisa Anconelli, *La rete dei servizi alla persona. Dalla normativa all'organizzazione*, Carocci Faber, Roma 2014.

[7] Annalisa Gualdani, *Livelli essenziali di assistenza sociale*, «Aggiornamenti sociali», 9-10 (2011).

5. *Il welfare delle disuguaglianze*

Come già sottolineato, le risorse dedicate all'infanzia e all'adolescenza sono ad oggi difficili da descrivere nella loro completezza. Non esiste un monitoraggio finalizzato a livello istituzionale in molti settori e per indicatori. La regionalizzazione dei servizi ha fatto sì che i pochi dati raccolti da alcune regioni non siano comparabili. Questa mancata organicità riflette un'allocazione di risorse che non ha una visione di lungo periodo sulle generazioni più giovani.

Attualmente il finanziamento del sistema sociale deriva da una pluralità di soggetti istituzionali: Stato, attraverso il Fondo nazionale per le politiche sociali, Regioni, Comuni, ma anche fondi europei e cofinanziamento di enti privati. Nel tempo il fondo nazionale delle politiche sociali della L. 328/00 è diminuito lasciando ai territori l'autonomia di entrata e di spesa.

Secondo gli ultimi dati Istat[8], relativi al 2021, il fondo nazionale per le politiche sociali ha fornito la copertura del 7,8% delle risorse impiegate (era il 14% nel 2010). Nello stesso anno il welfare locale risulta finanziato prevalentemente dalle risorse proprie dei Comuni e delle associazioni di Comuni (57,4%), mentre i finanziamenti dell'Unione europea e di altri Enti pubblici si attestano al 15,2%. Lo sviluppo economico territoriale di ciascuna regione e di ciascun Comune incide quindi sulla possibilità di poter fruire di servizi da parte dei cittadini, poiché finanziati in gran parte attraverso il federalismo fiscale. Le regioni economicamente più solide, per esempio quelle del nord-est, dispongono di maggiori risorse delle regioni del sud, dove però risiede il maggior numero di famiglie con minori in difficoltà e in situazione di povertà.

Un dato certo e significativo si può ricavare dalla spesa sociale dei comuni che comprende anche i servizi e gli interventi rivolti ai minori di età. Nel 2021, secondo i dati Istat, nel Nord-est si registra la spesa più alta con 197 euro pro-

[8] ISTAT (2024), La spesa dei comuni per i servizi sociali, anno 2021 in https://www.istat.it/it/files//2024/06/REPORT_SPESA-SOCIALE-COMUNI.pdf.

capite, quasi tre volte superiore rispetto al Sud (72 euro). Il Nord-ovest e il Centro spendono rispettivamente 156 e 151 euro. Un esempio ancora più chiaro di queste differenze è la spesa dei Comuni della Calabria di 37 euro pro-capite, 1/16 rispetto alla spesa della Provincia Autonoma di Bolzano, che si attesta su 592 euro. In termini di diritti, un bambino che nasce in Calabria ha meno possibilità di vederli attuati di un bambino che nasce nella provincia di Bolzano e sicuramente meno servizi fruibili. Divari rilevanti permangono anche nella spesa sociale fra Comuni della stessa regione. In generale, le risorse aumentano al crescere della dimensione demografica dei Comuni, mantenendo però le rilevantissime distanze fra le tre principali aree geografiche.

Un altro esempio di disuguaglianze territoriali è la percentuale di copertura dei servizi nidi di infanzia per la fascia 0-2 anni. Il rapporto dell'Istat (2023)[9], su dati 2021/22, evidenzia la permanenza di forti divari territoriali a sfavore delle famiglie residenti nel Mezzogiorno: Il Centro-Italia e il Nord-est in media hanno una copertura dei posti superiore al 33% dei bambini residenti di età 0-36 mesi (rispettivamente 36,7% e 36,2%), il Nord-ovest è vicino al 31,5%, ma il Sud e le Isole, coprono solo rispettivamente 16% e 16,6%. Considerando le singole regioni, fra quelle con maggiore e minore copertura la differenza aumenta: l'Umbria ha il più alto livello di copertura (43,7%), seguita da Emilia-Romagna (41,6%), Valle d'Aosta e Provincia Autonoma di Trento (41,1%), mentre fra le regioni del Sud, Campania, Sicilia e Calabria coprono rispettivamente 11,7%, 13% e 14,6%.

I welfare locali fanno una sostanziale differenza nella vita quotidiana dei bambini e delle loro famiglie poiché sono in grado di creare dei veri e propri sistemi di cittadinanza territoriale in termini di pacchetti di risorse resi disponibili, che incidono sul benessere e sulla qualità della vita.

[9] ISTAT (2023), Offerta di nidi e servizi integrativi per la prima infanzia, anno educativo 2021/22 in https://www.istat.it/wp-content/uploads/2023/11/REPORT-ASILI2021-2022.pdf.

Allo stato attuale in Italia i bambini e gli adolescenti fruiscono di 21 sistemi di welfare differenti (19 regionali e 2 di province autonome).

Alla luce della nuova legge 26 giugno 2024, n. 86: "Disposizioni per l'attuazione dell'autonomia differenziata delle Regioni a statuto ordinario ai sensi dell'articolo 116, terzo comma, della Costituzione" è bene chiedersi come evolveranno i diritti dei bambini e nel futuro se la prospettiva è quella dell'autonomia differenziata e quindi se ci saranno sempre più settori, fra i quali istruzione e sanità, a poter diventare di potestà legislativa esclusiva delle regioni, senza una governance nazionale e la certezza di un fondo perequativo per i territori con minore capacità fiscale per abitante.

Riferimenti bibliografici

Flavia Franzoni e Marisa Anconelli, *La rete dei servizi alla persona. Dalla normativa all'organizzazione*, Carocci Faber, Roma 2014.

Alfredo Carlo Moro, *Manuale di diritto minorile*, Zanichelli, Bologna 2000.

Chiara Saraceno, *Il welfare. Tra vecchie e nuove disuguaglianze*, Il Mulino, Bologna 2021.

Maria Teresa Tagliaventi, *Le politiche italiane per l'infanzia e l'adolescenza*, in *Sociologia delle politiche e dei processi formativi*, a cura di Maddalena Colombo, Graziella Giovannini e Paolo Landri, Guerini Scientifica, Milano 2006.

Il sostegno alla genitorialità nell'ottica del *Nurturing Care*

Chiara Suttora, Maria Bigoni, Stefania Bortolotti, Margherita Fort, Daniela Iorio, Chiara Monfardini, Annalisa Guarini, Alessandra Sansavini

The UN Convention on the Rights of the Child emphasizes the importance of supporting children and adolescents in reaching their full developmental potential. It recognizes families as primary caregivers and calls on governments and institutions to provide the necessary support to ensure parents can nurture and care for their children effectively. The World Health Organization's nurturing care agenda promotes guidelines for early childhood development, focusing on responsive caregiving and learning opportunities. Disparities in parental investment during the first 1,000 days are key contributors to gaps in emotional and cognitive development. While many parenting programs exist, high costs and drop-out rates limit their scalability and long-term effectiveness. To address these challenges, media and apps offer a promising solution by making parenting support more accessible and affordable. Social media is increasingly used in education and health, and online parenting interventions are showing positive results in promoting healthy behaviors. In response, the MINd Us TOghether (MinUTo) project was developed—an app-based mindfulness intervention for parents of preschoolers, evaluated through a Randomized Controlled Trial. Preliminary results indicate a positive effect on increasing parental time investments.

Keywords: *Nurturing care, Early child development, 1000 days, Responsive caregiving, Learning opportunities, Parenting interventions, App-based interventions.*

1. *La tutela dei diritti dei bambini e delle bambine attraverso il sostegno a genitori e caregiver: il modello del* Nurturing Care *della* World Health Organization

La Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza del 1989 riconosce come fondamentale il diritto dei minori di crescere e svilupparsi nel modo

migliore possibile. In diversi articoli il documento fa riferimento alla necessità di promuovere il benessere di bambini, ragazzi e adolescenti, per garantirne il miglior sviluppo fisico, sociale, morale e mentale. Il documento, che si rivolge in primo luogo alle istituzioni degli stati membri, oltre che alla più generale comunità internazionale, afferma che «la famiglia, unità fondamentale della società e ambiente naturale per la crescita e il benessere di tutti i suoi membri e in particolare dei fanciulli, deve ricevere la protezione e l'assistenza di cui necessita per poter svolgere integralmente il suo ruolo nella collettività». L'articolo 27 in particolare dichiara che «spetta ai genitori o ad altre persone che hanno l'affidamento del fanciullo la responsabilità fondamentale di assicurare, entro i limiti delle loro possibilità e dei loro mezzi finanziari, le condizioni di vita necessarie allo sviluppo del fanciullo» e che «gli Stati Parti adottano adeguati provvedimenti, in considerazione delle condizioni nazionali e compatibilmente con i loro mezzi, per aiutare i genitori e altre persone aventi la custodia del fanciullo ad attuare questo diritto e offrono, se del caso, un'assistenza materiale e programmi di sostegno».

La tutela di questi diritti fondamentali per lo sviluppo e il benessere di bambini e bambine passa quindi imprescindibilmente attraverso il sostegno ai caregiver, genitori naturali o affidatari, cui vanno garantite le migliori condizioni per svolgere la loro funzione di cura, protezione ed educazione. Nell'ottica socio-ecologica abbracciata dall' Organizzazione Mondiale della Sanità il sostegno a genitori e caregiver da parte delle istituzioni, globali e locali, è centrale nella cornice del *Nurturing Care*, la cura che nutre[1]. La *Nurturing Care* consiste di diverse componenti che riguardano la tutela della salute e della sicurezza del bambino, la promozione di una adeguata nutrizione, l'opportunità di apprendimento e stimolazione e la proposta di un caregiving respon-

[1] Maureen M. Black, Jere R. Behrman, Bernadette Daelmans, Elizabeth L. Prado, Linda Richter, Mark Tomlinson, … & Hirokazu Yoshikawa, *The Principles of Nurturing Care Promote Human Capital and Mitigate Adversities from Preconception through Adolescence*, «BMJ Global Health» 6 (2021) 4, e004436.

sivo. In quest'ottica, nutrire i bambini e le bambine nel corso del loro sviluppo significa garantire in primo luogo la loro sicurezza, salute e nutrizione, ma allo stesso tempo prestare attenzione e rispondere ai loro bisogni, interessi e inclinazioni, incoraggiandoli a esplorare l'ambiente e a interagire con caregiver, pari e altre figure di riferimento. Tali condizioni non solo promuovono uno sviluppo positivo ma costituiscono la migliore protezione nei confronti di sfide e avversità, di natura organica, sociale, culturale e ambientale, che molti bambini e bambine si trovano a fronteggiare quotidianamente. Un'adeguata cura nutritiva risulta fondamentale nel favorire lo sviluppo di meccanismi e strumenti cognitivi ed emotivi individuali necessari per la gestione di tali avversità, riducendo allo stesso tempo lo stress associato ad esse.

2. *L'importanza dei primi mille giorni di vita per lo sviluppo dell'individuo*

I genitori sono le figure di maggiore importanza per i bambini e le bambine e il loro ruolo assume un valore di particolare rilevanza a partire dalla gravidanza fino al terzo anno di vita, una finestra temporale di importanza critica per lo sviluppo della persona. Negli ultimi decenni infatti la ricerca in diversi ambiti sullo sviluppo umano ha mostrato che adattamenti epigenetici, immunologici, fisiologici e psicologici all'ambiente si verificano a partire dal concepimento e che questi adattamenti influenzano lo sviluppo dell'individuo durante tutto il corso della vita. I primi 1000 giorni di vita sono un periodo di enorme potenziale e grande vulnerabilità[2]. La qualità della nutrizione, delle cure e delle stimolazioni ricevute – particolarmente durante questa finestra temporale – ha un impatto profondo sulla capacità di un bambino di crescere, apprendere e prosperare. In questo periodo il cervello del bambino attraversa cambiamenti cruciali: la sinaptogenesi, il processo attraverso il quale il cervello del bambino

[2] Maureen M. Black & Katherine A. Merseth, *First 1000 days and beyond: Strategies to achieve the Sustainable Development Goals*, «Developmental Science and Sustainable Development Goals for Children and Youth» (2018), pp. 97-112.

crea nuove connessioni tra i neuroni, e il *pruning* sinaptico, il processo di "potatura" delle sinapsi, in cui le connessioni neurali meno sfruttate vengono eliminate, mentre quelle più utilizzate vengono rafforzate, rendono il cervello sempre più specializzato e capace di elaborare stimoli di crescente complessità. Questo rende il cervello più efficiente, eliminando le connessioni ridondanti e rafforzando i circuiti neurali che sono più frequentemente attivati. Le esperienze continue di interazione con l'ambiente fisico e sociale rafforzano specifici percorsi e pattern neurali, rendendo i processi cognitivi più efficienti. Tuttavia, la mancanza di stimolazioni adeguate può impedire la formazione di reti neurali solide ed efficaci, compromettendo le capacità di apprendimento precoce e, con effetti a cascata, lo sviluppo di competenze future[3]. Un esempio di particolare impatto viene dagli studi del Bucharest Intevention Project[4] (BIP) condotti in Romania su bambini e bambine in condizione di deprivazione psicosociale da istituzionalizzazione precoce, risultato drammatico della criminosa dittatura di Ceaușescu e delle sue "politiche" per la natalità. Per i bambini istituzionalizzati – seguiti ed osservati in uno studio longitudinale per più di 15 anni dal team del BIP – l'assenza di genitori e figure affidatarie capaci di fornire affetto, cure responsive e opportunità di apprendimento, insieme alle condizioni inadeguate di igiene e nutrizione, hanno determinato effetti profondi e drammatici per lo sviluppo fisico, cognitivo, sociale ed emotivo. Ritardi di crescita, disabilità intellettiva e gravi disturbi dell'attaccamento sono solo alcuni degli esiti di queste severe deprivazioni precoci.

[3] Gert Westermann, Denis Mareschal, Mark H. Johnson, Sylvain Sirois, Michael W. Spratling & Michael S. Thomas, *Neuroconstructivism*, «Developmental Science», 10 (2007) 1, pp. 75-83; Lamberto Maffei, *Plasticità cerebrale: implicazioni per la psicologia*, «Giornale Italiano di Psicologia», 39 (2012) 3, pp. 467-94.

[4] Lucy S. King, Katherine L. Guyon-Harris, Emilio A. Valadez, Anca Radulescu, Nathan A. Fox, Charles A. Nelson … & Kathryn L. Humphreys, *A Comprehensive Multilevel Analysis of the Bucharest Early Intervention Project: Causal Effects on Recovery from Early Severe Deprivation*, «American Journal of Psychiatry», 180 (2023) 8, pp. 573-83; Charles H. Zeanah, Kathryn L Humphreys, Nathan A. Fox & Charles A. Nelson, *Alternatives for Abandoned Children: Insights from the Bucharest Early Intervention Project*, «Current Opinion in Psychology», 15 (2017), pp. 182-8.

Questo è un esempio drammatico di quanto le precoci esperienze ambientali del bambino possano incidere sullo sviluppo e sul benessere della persona. Ma tutti i giorni genitori in ogni angolo del mondo si trovano a fronteggiare sfide, più o meno severe, che possono inficiare le loro capacità genitoriali e in particolare le competenze di stimolazione e di caregiving responsivo considerate fondamentali nella cornice del *Nurturing Care.*

3. *Una genitorialità stimolante e responsiva*

L'essere genitori è una responsabilità fondamentale, principalmente incentrata sulla crescita e sullo sviluppo sano dei bambini, esiti che dipendono fortemente dalla presenza di capacità adeguate di caregiving. Durante la prima infanzia, i bambini e le bambine iniziano a comprendere ed esplorare il mondo che li circonda, a sviluppare e affinare competenze cognitive e comunicative, ad intessere le prime relazioni sociali con adulti e pari e a comprendere le emozioni umane di base, proprie e altrui. Solitamente, sono i genitori a guidare i bambini attraverso queste fasi fondamentali dello sviluppo. Di conseguenza, le credenze, gli stili e le pratiche genitoriali influenzano significativamente il percorso e gli esiti dello sviluppo di un bambino[5]. Alcuni comportamenti genitoriali, per quanto complessi e fondamentali per lo sviluppo, vengono messi in atto in maniera per lo più intuitiva, anche se in maniera diversa da persona a persona. I genitori, ad esempio, generalmente si approcciano ai bambini utilizzando un registro linguistico semplificato e marcato a livello prosodico molto importante per l'acquisizione del linguaggio (i.e., babytalk)[6], pur non avendo ricevuto

[5] Marc H. Bornstein, Andrew W. Rothenberg & Diane L. Putnick, *Cognitive and Socioemotional Caregiving, National Development, and Early Childhood Development in 51 Low-and Middle-income Countries*, in *Parenting and Child Development in Low-and Middle-income Countries*, a cura di Marc H. Bornstein *et alii*, Routledge, New York 2022, pp. 79-127.

[6] Meredith L. Rowe & Catherine E. Snow, *Analyzing Input Quality Along Three Dimensions: Interactive, Linguistic, and Conceptual*, «Journal of Child Language», 47 (2020) 1.

istruzioni esplicite a riguardo e pur consapevoli che il bambino fino almeno al primo compleanno non sarà in grado di comprendere il significato linguistico di quei messaggi. Altri comportamenti e credenze sono il riflesso e il frutto di pratiche e convenzioni che rispecchiano i valori sociali e culturali del contesto specifico, e ciò contribuisce notevolmente alle differenze che vediamo negli stili e nelle pratiche dei genitori in giro per il mondo[7].

Molti ricercatori distinguono due tipi di caregiving, cognitivo e socioemotivo, che sono correlati allo sviluppo di diverse competenze comunicative, cognitive, emotive e sociali dei bambini. Queste caratteristiche della genitorialità sono entrambe importanti e universali, e sono influenzate dalle differenze culturali ed educative[8].

I bambini iniziano ad apprendere dall'ambiente ben prima del loro ingresso in contesti di educazione formale, ovvero all'interno delle loro interazioni precoci con i genitori. Il caregiving cognitivo consiste in diverse strategie che i genitori utilizzano per stimolare i loro bambini, catturare ed orientare la loro attenzione e il loro interesse nei confronti dell'ambiente e dei molteplici stimoli che ne provengono, offrendo loro diverse opportunità di apprendimento.

Differenti pratiche e comportamenti esibiti dai genitori quotidianamente possono essere considerate forme di caregiving cognitivo: leggere ai bambini, raccontare loro storie, disegnare insieme, nominare oggetti ed eventi e contare con loro. Sono tutti comportamenti capaci di offrire ai bambini e alle bambine opportunità di apprendimento critiche per lo sviluppo. Prendendo ad esempio la lettura condivisa, la letteratura scientifica sul tema documenta come tale attività sostenga il bambino nella crescita e nello sviluppo in diversi

[7] Jennifer E. Lansford, *Annual Research Review: Cross-cultural Similarities and Differences in Parenting*, «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 63 (2022) 4, pp. 466-79.

[8] M.H. Bornstein, A.W. Rothenberg & D.L. Putnick, *Cognitive and Socioemotional Caregiving, National Development, and Early Childhood Development in 51 Low-and Middle-income Countries*.

ambiti[9]. Leggere con i bambini promuove in maniera importante il loro sviluppo linguistico, con effetti a lungo termine sulle capacità di apprendimento scolastico. Rispetto ad altre attività comuni, leggere espone infatti i bambini e le bambine ad un lessico più ampio e variato e, allo stesso tempo, a contenuti e concetti che possono non essere presenti nella realtà quotidiana del bambino. La lettura permette anche di condividere emozioni rispetto alla narrazione e quindi aiuta il bambino a comprendere le emozioni e a gestirle in maniera più autonoma ed efficace. Un'indagine condotta da UNICEF in 35 paesi a basso e medio reddito tra il 2005 e il 2010 indica tuttavia che in media solo il 48% dei bambini di età compresa tra i 3 e 4 anni ha letto con un adulto nella settimana precedente la raccolta del dato[10]. Anche nei paesi occidentali ad alto reddito l'esposizione di bambini e bambini alla lettura condivisa con gli adulti può variare molto, con uno svantaggio a carico di nuclei appartenenti a gruppi etnici minoritari e/o con status socioeconomico più basso[11].

Il caregiving socioemotivo include comportamenti e attività che hanno il principale scopo di coinvolgere i bambini in interazioni interpersonali. Attraverso l'ascolto e la vicinanza emotiva, i genitori fanno sentire i loro figli apprezzati, accettati e approvati. Il caregiving socioemotivo è alla base dell'interazione e della comunicazione interpersonale, supporta la regolazione degli affetti e delle emozioni, e modella le relazioni sociali dei bambini con gli altri.

[9] Tricia A. Zucker, Sonia Q. Cabell, Laura M. Justice, Jill M. Pentimonti & Joan N. Kaderavek, *The Role of Frequent, Interactive Prekindergarten Shared Reading in the Longitudinal Development of Language and Literacy Skills*, «Developmental psychology», 49 (2013) 8, p. 1425; Caitlin F. Canfield, Elizabeth B. Miller, Daniel S. Shaw, Pamela Morris, Angelica Alonso & Alan L. Mendelsohn, *Beyond Language: Impacts of Shared Reading on Parenting Stress and Early Parent–child Relational Health*, «Developmental Psychology», 56 (2020) 7, p. 1305.

[10] Maureen M. Black, Susan P. Walker, Lia C.H. Fernald, Christopher T. Andersen, Ann M. DiGirolamo, Chunling Lu, … & Sally Grantham-McGregor, *Early Childhood Development Coming of Age: Science Through the Life Course*, «The Lancet», 389 (10064), 2017, pp. 77-90.

[11] Council on Early Childhood: Pamela C. High, Perri Klass, Elaine Donoghue, Danette Glassy, Beth DelConte, … & Gai P. Williams, *Literacy Promotion: an Essential Component of Primary Care Pediatric Practice*, «Pediatrics», 134 (2014) 2, pp. 404-9.

I genitori, in particolare le madri, mostrano comportamenti di questo tipo fin dalle primissime ore di vita dei bambini; attraverso le risposte contingenti alle iniziative comunicative del neonato, tra cui sorrisi, vocalizzazioni e sguardi, i genitori pongono le basi delle prime interazioni sociali, permettendo ai neonati di comprenderne i meccanismi di base[12]. In questi scambi interattivi bambino e genitore giocano insieme utilizzando il corpo, la voce e la propria espressività; questi episodi contribuiscono a creare la relazione affettiva tra genitore e bambino e aiutano il bambino a comprendere il mondo che lo circonda, le persone e le relazioni umane. Oltre che a documentati effetti positivi sullo sviluppo socioaffettivo, la bontà di queste interazioni precoci caregiver-bambino risulta associata a diverse misure che riflettono la maturazione del sistema nervoso centrale del bambino in termini strutturali, funzionali e di connettività neurale[13]. Genitori competenti nel caregiving socioemotivo – i.e. genitori sensibili – cercano inoltre di dare un senso ai comportamenti del bambino provando a collegarli ai suoi stati mentali interni. Comprendere e nominare le emozioni provate dal bambino, come ad esempio la rabbia, la tristezza o la frustrazione, permette al bambino stesso di trovare un significato per la propria esperienza emotiva e, piano piano, a imparare a gestirla autonomamente[14].

Essere in grado di rispondere adeguatamente al bambino, alle sue comunicazioni, e ai suoi bisogni di crescita, implica che i genitori abbiano sufficienti risorse psicologiche, oltre che economiche e sociali, e un sistema di supporto da parte delle proprie reti sociali. Per questo motivo, analogamente a quanto riportato per il caregiving cognitivo, sono

[12] Maayan Davidov & Joan E. Grusec, *Untangling the Links of Parental Responsiveness to Distress and Warmth to Child Outcomes*, «Child Development», 77 (2006) 1, pp. 44-58.

[13] Dianna Ilyka, Mark H. Johnson & Sara Lloyd-Fox, *Infant Social Interactions and Brain Development: A Systematic Review*, «Neuroscience & Biobehavioral Reviews», 130 (2021), pp. 448-69.

[14] Catherine A. McMahon & Annie Bernier, *Twenty Years of Research on Parental Mind-mindedness: Empirical Findings, Theoretical and Methodological Challenges, and New Directions*, «Developmental Review», 46 (2017), pp. 54-80.

spesso i nuclei famigliari con basso status socioeconomico o provenienti da gruppi minoritari – quindi soggetti a un maggior stress e rischio psicosociale – a mostrare maggiori difficoltà nel fornire ai propri bambini interazioni positive e sensibili e uno spazio capace di accogliere e rielaborare le loro esperienze emotive[15].

4. *Programmi a sostegno della genitorialità*

Nei paesi a reddito medio-basso, più del 39% dei bambini è a rischio di non raggiungere il proprio potenziale di sviluppo; da questo deriva un crescente sforzo globale per aumentare la consapevolezza e implementare interventi sulla nutrizione, la salute mentale, il benessere e lo sviluppo precoce dei bambini, con particolare attenzione ai primi 1000 giorni[16]. Tuttavia, anche nei paesi a medio e alto reddito, le costanti disparità sociali ed economiche insieme alle sfide quotidiane che i genitori si trovano a fronteggiare mettono a continuo rischio le competenze di cura e accudimento dei genitori, con ricadute sullo sviluppo e il benessere di bambini e bambine.

La capacità dei genitori, in particolare delle madri, di prendersi cura della salute e dei bisogni del proprio bambino inizia con la loro stessa salute e benessere. Per questo motivo, i programmi di sostegno alla genitorialità iniziano già durante la gravidanza e coprono poi l'intero percorso di sviluppo del bambino, adattandosi come necessario alle diverse fasi della crescita. L'obiettivo di questi programmi è aiutare i genitori, i caregiver e le famiglie a comprendere al meglio i bisogni dei loro bambini e a supportare il loro sano sviluppo socio-emotivo e fisico. I programmi rivolti ai genitori possono essere suddivisi in tre tipologie in funzione dei loro obiettivi: prevenzione, supporto e intervento. I primi due tipi, tipi-

[15] Anna T. Booth, Jacqui A. Macdonald, & George J. Youssef, *Contextual Stress and Maternal Sensitivity: A Meta-Analytic Review of Stress Associations with the Maternal Behavior Q-Sort in Observational Studies*, «Developmental Review», 48 (2018), pp. 145-77.

[16] M.M. Black, S.P. Walker, L.C.H. Fernald, C.T. Andersen, A.M. DiGirolamo, C. Lu, … & S. Grantham-McGregor, *Early Childhood Development Coming of Age: Science through the Life Course*.

camente rivolti alla popolazione generale, hanno principalmente l'obiettivo di fornire ai genitori determinate conoscenze e strumenti che promuovano una genitorialità positiva, lavorando sia sugli aspetti del caregiving cognitivo che su quelli del caregiving socioemotivo. L'ultima tipologia, quella degli interventi, si rivolge a gruppi particolarmente a rischio, come famiglie con svantaggio socioeconomico, madri adolescenti, genitori di gruppi minoritari, o famiglie in cui genitori o bambini mostrano una patologia o vulnerabilità specifica (ad esempio, madri con depressione post-partum).

I programmi sviluppati negli ultimi decenni sono incredibilmente numerosi ma è da relativamente poco tempo che studi scientifici vengono condotti al fine di fornire informazioni circa la loro efficacia. Gli studi condotti, volti a misurare l'impatto di questi interventi su conoscenze, pratiche e comportamenti dei genitori, hanno tuttavia documentato risultati non particolarmente ottimistici. Alcuni interventi sottoposti alla verifica empirica si sono dimostrati efficaci su gruppi ristretti di genitori, ma spesso gli alti costi li rendono poco adatti alla riproduzione su larga scala. A questo si aggiungono problemi relativi all'efficacia degli interventi quando riprodotti su campioni più ampi e diversi da quelli originariamente testati e soprattutto problemi legati al drop-out dei genitori dai programmi. I genitori, soprattutto quelli che provengono da contesti socioeconomici più svantaggiati, fanno fatica a trovare il tempo e le risorse per partecipare agli appuntamenti in maniera costante a assidua, e finiscono per terminare la loro partecipazione anzitempo.

Sebbene gli sforzi volti a sostenere i genitori nel loro ruolo siano numerosi, il lavoro per lo sviluppo e l'implementazione di interventi per la genitorialità è quindi ancora lungo. Tuttavia, una opportunità per le organizzazioni e i ricercatori interessati a fornire supporto ai genitori è quella di offrire sostegno e informazioni tramite canali che possano più facilmente intercettare i genitori, ovvero tramite media o app, abbattendo così i costi di scalabilità e facilitando la par-

tecipazione assidua dei genitori[17]. I social media sono ormai accessibili universalmente ed ampiamente utilizzati nel campo dell'educazione e della salute[18]. Gli interventi a sostegno della genitorialità promossi su web o via app si stanno piano piano diffondendo con risultati che lasciano sperare in termini di efficacia nel promuovere comportamenti genitoriali positivi, aumentare la soddisfazione genitoriale e ridurre le interazioni genitore-bambino negative[19].

5. *L'esperienza dell'App MinUTo*

L'app MinUTo[20] è il frutto di un progetto di finanziamento MIUR PRIN[21] sviluppato in collaborazione da un gruppo di ricercatrici afferenti ai Dipartimenti di Economia e Psicologia dell'Università di Bologna. Il progetto, di natura interdisciplinare e in stretta collaborazione con gli enti del territorio, ha inteso sviluppare un programma di promozione della genitorialità consapevole attraverso la creazione, la diffusione e la validazione di una app rivolta a genitori di bambini prescolari residenti nella provincia di Bologna e in altri comuni della Regione Emilia-Romagna. L'app propone un intervento della durata di 10 settimane volto a promuovere la genitorialità sulla base del modello di genitorialità consapevole proposto da Duncan[22] e basato sulla teoria della

[17] Pia R. Britto, Robert H. Bradley, Hirokazu Yoshikawa, Liliana A. Ponguta, Linda Richter & Jennifer A. Kotler, *The Future of Parenting Programs: III Uptake and Scale*, «Parenting» 22 (2022) 3, pp. 258-75.

[18] Deema Farsi, *Social Media and Health Care*, Part I: "Literature Review of Social Media Use by Health Care Providers", «Journal of Medical Internet Research», 23 (2021) 4, e232052021).

[19] Chelsea M. Spencer, Glade L. Topham & Erika L. King, *Do Online Parenting Programs Create Change? A Meta-analysis*, «Journal of Family Psychology», 34 (2020) 3, p. 364.

[20] Annalisa Guarini, Alessandra Sansavini, Chiara Suttora, Stefania Bortolotti, Margherita Fort, Daniela Iorio … & Maria Bigoni, *Mindful Parenting Intervention MinUTo app for Parents of Preschool Children: Study Protocol of a Randomised Controlled Trial*, «International Journal of Environmental Research and Public Health», 19 (2022) 13, p. 7564.

[21] PRIN 2017 - Project code: PYCH2K; Coordinatore: Maria Bigoni.

[22] Larissa G. Duncan, J. Douglas Coatsworth & Mark T. Greenberg, *A Model of Mindful Parenting: Implications for Parent–child Relationships and Preven-*

mindfulness, proponendo contenuti e brevi interazioni su temi quali l'ascolto attento, la consapevolezza e regolazione emotiva, la compassione e l'accettazione non giudicante di sé e dell'altro. L'efficacia dell'intervento nel produrre cambiamenti positivi in alcuni aspetti della genitorialità, tra cui stress genitoriale e tempo investito dai genitori con i bambini[23], è stata valutata attraverso uno studio controllato randomizzato condotto su un campione di circa 2000 genitori di bambini tra i 4 e i 5 anni.

I risultati preliminari[24] mostrano un impatto significativo dell'intervento MinUTo nell'aumentare il tempo di investimento genitoriale nei confronti dei figli. Il semplice fatto di ricevere l'app è risultato associato ad un aumento significativo del tempo che i genitori trascorrevano con i propri figli nei giorni infrasettimanali. Tale esito positivo è ulteriormente corroborato dalle analisi volte ad esaminare l'effetto della partecipazione effettiva al progetto: ogni esperienza in app completata dai genitori corrispondeva a un aumento medio di 10 minuti nel tempo giornaliero di interazione genitore-figlio. È tuttavia importante sottolineare che questi benefici non sembrano essere distribuiti uniformemente tra tutti i partecipanti. Gli effetti positivi dell'intervento sembrano essere principalmente determinati dai genitori che, alla valutazione pre-intervento, mostravano competenze genitoriali più basse e livelli di stress più elevati—condizioni generalmente associate ad ambienti meno favorevoli per interazioni positive tra genitori e figli.

Questi risultati, seppure preliminari contribuiscono ad evidenziare il potenziale trasformativo di interventi online

tion Research, «Clinical Child and Family Psychology Review», 12 (2009), pp. 255-70.

[23] Maria Bigoni, Stefania Bortolotti, Margherita Fort, Annalisa Guarini, Daniela Iorio, Chiara Monfardini, Alessandra Sansavini, Davide Sansone & Chiara Suttora, *A New Time-Use Diary App to Measure Parental Investments*, «IZA Discussion Paper», 2023, 16661.

[24] Chiara Suttora, Maria Bigoni, Stefania Bortolotti, Margherita Fort, Daniela Iorio, Chiara Monfardini, Annalisa Guarini & Alessandra Sansavini, *Enhancing Positive Parenting through the App-based Mindful Parenting Program "MinUTo"* [Conference presentation]. CREAN Conference, Bologna, Italy, 2024.

a sostegno della genitorialità, come quello di MinUTo, che forniscono ai genitori strumenti progettati per migliorare la consapevolezza emotiva e il coinvolgimento nella relazione genitore-figlio. I risultati suggeriscono che tali interventi possono essere particolarmente utili per i genitori che partono da condizioni meno favorevoli, contribuendo a promuovere esiti più equi nello sviluppo dei bambini.

6. *Conclusioni*

Il diritto di bambine e bambini a uno sviluppo armonioso e completo passa necessariamente attraverso il sostegno, da parte dei governi e delle istituzioni locali e internazionali, ai genitori, garanti, fin dal concepimento, di fornire ai propri figli e figlie un adeguato ambiente di crescita, ed in particolare, una cura che nutre. Adeguata nutrizione, cure per la salute, protezione, opportunità di apprendimento e un caregiving responsivo ed emotivamente accogliente sono gli ingredienti principali di questa cura. Gli interventi rivolti a sostenere queste competenze fornendo ai genitori aiuto, conoscenze e supporto sono innumerevoli ma non scevri di problematiche sul piano della loro sostenibilità ed efficacia. Gli interventi di supporto alla genitorialità online, che sfruttano la oramai quasi universale presenza di dispositivi elettronici con accesso a Internet, possono costituire una nuova opportunità in questo ambito poiché da una parte risultano riproducibili su ampia scala con costi molto limitati e dall'altra mostrano minori problematiche legate alla adesione dei genitori ai programmi.

Riferimenti bibliografici

Maria Bigoni, Stefania Bortolotti, Margherita Fort, Annalisa Guarini, Daniela Iorio, Chiara Monfardini, Alessandra Sansavini, Davide Sansone, Chiara Suttora, *A New Time-Use Diary App to Measure Parental Investments*, «IZA Discussion Paper», 2023, 16661.

Maureen M. Black, Susan P. Walker, Lia C.H. Fernald, Christopher T. Andersen, Ann M. DiGirolamo, Chunling Lu, … & Sally Grantham-McGregor, *Early Childhood Development Coming of Age: Science through the Life Course*, «The Lancet», 389 (10064), 2017, pp. 77-90.

Maureen M. Black, Jere R. Behrman, Bernadette Daelmans, Elizabeth L. Prado, Linda Richter, Mark Tomlinson, … & Hirokazu Yoshikawa, *The Principles of Nurturing Care Promote Human Capital and Mitigate Adversities from Preconception through Adolescence*, «BMJ Global Health» 6 (2021) 4, e004436.

Maureen M. Black, & Katherine A. Merseth, *First 1000 days and beyond: Strategies to Achieve the Sustainable Development Goals*, «Developmental Science and Sustainable Development Goals for Children and Youth» (2018), pp. 97-112.

Anna T. Booth, Jacqui A. Macdonald, & George J. Youssef, *Contextual Stress and Maternal Sensitivity: A Meta-Analytic Review of Stress Associations with the Maternal Behavior Q-Sort in Pbservational Studies,* «Developmental Review», 48 (2018), pp. 145-77.

Marc H. Bornstein, Andrew W. Rothenberg & Diane L. Putnick, *Cognitive and Socioemotional Caregiving, National Development, and Early Childhood Development in 51 Low-and Middle-income Countries*, in *Parenting and Child Development in Low-and Middle-income Countries*, a cura di Marc H. Bornstein *et alii*, Routledge, New York 2022, pp. 79-127.

Pia R. Britto, Robert H. Bradley, Hirokazu Yoshikawa, Liliana A. Ponguta, Linda Richter & Jennifer A. Kotler, *The Future of Parenting Programs: III Uptake and Scale*, «Parenting», 22 (2022) 3, pp. 258-75.

Caitlin F. Canfield, Elizabeth B. Miller, Daniel S. Shaw, Pamela Morris, Angelica Alonso & Alan L. Mendelsohn, *Beyond Language: Impacts of Shared Reading on Parenting Stress and Early Parent–child Relational Health*, «Developmental Psychology», 56 (2020) 7, p. 1305.

Council on Early Childhood: Pamela C. High, Perri Klass, Elaine Donoghue, Danette Glassy, Beth DelConte, … & Gai P. Williams, *Literacy Promotion: an Essential Component of Primary Care Pediatric Practice*, «Pediatrics», 134 (2014) 2, pp. 404-9.

Maayan Davidov & Joan E. Grusec, *Untangling the Links of Parental Responsiveness to Distress and Warmth to Child Outcomes*, «Child Development», 77 (2006) 1, pp. 44-58.

Larissa G. Duncan, J. Douglas Coatsworth & Mark T. Greenberg, *A Model of Mindful Parenting: Implications for Parent–child Relationships and Prevention Research*, «Clinical Child and Family Psychology Review», 12 (2009), pp. 255-70.

Deema Farsi, *Social Media and Health Care*, Part I: "Literature Review of Social Media Use by Health Care Providers", «Journal of Medical Internet Research», 23 (2021) 4, e23205.

Annalisa Guarini, Alessandra Sansavini, Chiara Suttora, Stefania Bortolotti, Margherita Fort, Daniela Iorio … & Maria Bigoni, *Mindful Parenting Intervention MinUTo app for Parents of Preschool Children: Study Protocol of a Randomised Controlled Trial*, «International Journal of Environmental Research and Public Health», 19 (2022) 13, p. 7564.

Dianna Ilyka, Mark H. Johnson & Sara Lloyd-Fox, *Infant Social Interactions and Brain Development: A Systematic Review*, «Neuroscience & Biobehavioral Reviews», 130, 2021, pp. 448-69.

Lucy S. King, Katherine L. Guyon-Harris, Emilio A. Valadez, Anca Radulescu, Nathan A. Fox, Charles A. Nelson … & Kathryn L. Humphreys, *A Comprehensive Multilevel Analysis of the Bucharest Early Intervention Project: Causal Effects on Recovery from Early Severe Deprivation*, «American Journal of Psychiatry», 180 (2023) 8, pp. 573-83.

Jennifer E. Lansford, *Annual Research Review: Cross-cultural Similarities and Differences in Parenting*, «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 63 (2022) 4, pp. 466-79.

Catherine A. McMahon & Annie Bernier, *Twenty Years of Research on Parental Mind-mindedness: Empirical Findings, Theoretical and Methodological Challenges, and New Directions*, «Developmental Review», 46 (2017), pp. 54-80.

Lamberto Maffei, *Plasticità cerebrale: implicazioni per la psicologia*, «Giornale Italiano di Psicologia», 39 (2012) 3, pp. 467-94.

Meredith L. Rowe & Catherine E. Snow, *Analyzing Input Quality Along Three Dimensions: Interactive, Linguistic, and Conceptual*, «Journal of Child Language», 47 (2020) 1.

Chelsea M. Spencer, Glade L. Topham & Erika L. King, *Do Online Parenting Programs Create Change? A Meta-analysis*, «Journal of Family Psychology», 34 (2020) 3, p. 364.

Chiara Suttora, Maria Bigoni, Stefania Bortolotti, Margherita Fort, Daniela Iorio, Chiara Monfardini, Annalisa Guarini & Alessandra Sansavini, *Enhancing Positive Parenting through the App-based Mindful Parenting Program "MinUTo"* [Conference presentation]. CREAN Conference, Bologna, Italy, 2024.

Gert Westermann, Denis Mareschal, Mark H. Johnson, Sylvain Sirois, Michael W. Spratling & Michael S. Thomas, *Neuroconstructivism*, «Developmental Science», 10 (2007) 1, pp. 75-83.

Charles H. Zeanah, Kathryn L Humphreys, Nathan A. Fox & Charles A. Nelson, *Alternatives for Abandoned Children: Insights from the Bucharest Early Intervention Project*, «Current Opinion in Psychology», 15 (2017), pp. 182-8.

Tricia A. Zucker, Sonia Q. Cabell, Laura M. Justice, Jill M. Pentimonti & Joan N. Kaderavek, *The Role of Frequent, Interactive Prekindergarten Shared Reading in the Longitudinal Development of Language and Literacy Skills*, «Developmental psychology», 49 (2013) 8, p. 1425.

Diritto alla *formazione*

Il diritto all'istruzione di bambine, bambini e adolescenti.
Spunti introduttivi

Isabel Fanlo Cortés

The aim of this contribution is first of all to highlight how the children's right to education has found, since the second half of the last century, wide recognition at an international level both in human rights declarations and treaties of general scope, and in acts specifically dedicated to children's rights (as the UN Convention on the Rights of the Child of 1989). After a brief mention of the importance of the right to education in the anglo-saxon debate on theories of rights, I will focus on the main stages that led to its constitutionalization in the Italian legal system. Despite the important progress recorded in the field of this right's protection in recent decades, I will then argue how the well-known data on "educational poverty" in the world are yet another testimony that human rights are achievements that cannot be taken for granted.

Keywords: *Right to education, Children, Mandatory rights, Compulsory schooling, Child labor.*

1. *Un diritto "obbligatorio"*

Dal punto di vista storico, il diritto all'istruzione di bambine, bambini e adolescenti è stato uno dei primi diritti ad aver trovato riconoscimento a livello giuridico nella cornice di quel «processo di specificazione» dei diritti umani[1] che, in tempi relativamente recenti, ha coinvolto anche la categoria dei cosiddetti minori.

Tale processo si è realizzato in un ordine cronologico inverso rispetto a quanto è avvenuto in relazione ai diritti degli esseri umani senza ulteriori qualificazioni: infatti,

[1] Come denominato da Norberto Bobbio, *L'età dei diritti*, Einaudi, Torino 1992.

mentre per questi ultimi, la garanzia dei diritti posti a tutela di interessi di rilevanza sociale, economica e culturale – al cui novero è sicuramente riconducibile il diritto all'istruzione – segue, a partire dalla metà del secolo scorso, quella dei diritti di libertà e dei diritti politici (diritti, rispettivamente, di "prima" e di "seconda generazione"); nel caso di bambine e bambini, la codificazione per certi versi già acquisita dei diritti sociali o di "terza generazione" tende ad estendersi, solo alla fine degli anni Ottanta del secolo scorso, alle libertà civili e politiche[2].

Il diritto in esame trova peraltro espressa menzione, sul piano internazionale, in varie fonti di portata generale o comunque non specificatamente dedicate ai diritti del "fanciullo" (secondo l'espressione spesso utilizzata nella traduzione ufficiale di "*child*"): dalla Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo del 1948 (art. 26) al Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali del 1966 (art. 13), passando per la Convenzione europea dei diritti dell'uomo del 1952 (art. 2), la Carta africana dei diritti dell'uomo e dei popoli del 1981 (art. 17) e la più recente Carta dei diritti fondamentali dell'Unione europea (art. 14).

In tutti questi atti internazionali, il diritto all'istruzione *gratuita* e *obbligatoria* (almeno per quanto riguarda «le classi elementari e fondamentali»[3]) viene qualificato come un diritto *universale* – ossia come diritto spettante a ogni persona, a prescindere dall'età –, finalizzato «al pieno sviluppo della personalità umana e al rafforzamento del rispetto dei diritti umani»[4].

Per trovare una sua specifica declinazione rispetto alla condizione e alle esigenze tipiche dell'età evolutiva di bambine, bambini e adolescenti, occorre guardare ai due principali strumenti adottati dall'Assemblea Generale delle Nazio-

[2] Per approfondimenti mi permetto di rinviare a Isabel Fanlo Cortés, *Bambini e diritti. Una relazione problematica*, Giappichelli, Torino 2008.

[3] Si veda l'art. 26 della citata Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo del 1948.

[4] Si veda l'art. 13 del citato Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali del 1966.

ni Unite che, sempre a livello internazionale, si occupano, fin dalla loro intitolazione, di diritti dell'infanzia e dell'adolescenza: mi riferisco alla Dichiarazione sui diritti del fanciullo del 1959 (Principio n. 7) e alla Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 1989 (artt. 28 e 29).

Si tratta di due atti di natura ben diversa sotto il profilo giuridico: mentre la Dichiarazione, infatti, è priva di effetti vincolanti, se non dal punto di vista etico-politico, la più recente Convenzione obbliga gli Stati che l'hanno ratificata (al momento tutti i paesi del mondo, a parte gli Stati Uniti) al rispetto delle disposizioni in essa previste[5]. Quanto ai contenuti, in entrambi i casi vengono ribaditi principi già espressi nei sopracitati atti generali (così la gratuità e obbligatorietà dell'istruzione), ma la specifica declinazione del diritto all'istruzione comporta un ampliamento delle finalità a cui deve mirare l'educazione del "fanciullo", alcune delle quali risentono più di altre della mentalità del tempo (ad esempio, la Dichiarazione del 1959, non nascondendo le venature disciplinanti del mandato educativo, fa rientrare tra tali finalità quella «di divenire un membro utile alla società», mentre la più recente Convenzione chiama in causa anche l'obiettivo di «inculcare» nelle persone giovani «il rispetto dell'ambiente». Maggior spazio rivestono anche le responsabilità che incombono sui soggetti preposti a darvi attuazione: da una parte, i pubblici poteri chiamati a garantire l'obbligatorietà, la gratuità e l'uguaglianza nell'accesso ai servizi scolastici e, in generale, al sistema dell'istruzione; dall'altra, i genitori o tutori su cui grava l'obbligo di mandare i figli a scuola o, comunque, di provvedere alla loro istruzione nei modi consentiti dal singolo ordinamento nazionale.

Per ogni diritto soggettivo che si rispetti, la dimensione dei doveri corrispondenti e necessari al suo soddisfacimento è cruciale, tanto che nell'ambito della teoria del diritto c'è chi sostiene che un diritto privo di garanzie c.d. primarie (ossia

[5] In Italia la Convenzione ONU del 1989 è stata ratificata nel 1991, con la legge n. 176.

di norme che individuino doveri correlativi)[6], anche se proclamato in documenti importanti come le Costituzioni, non è un «vero» diritto, bensì un diritto «di carta» che, come tale, non serve a granché[7]. Nel caso del diritto di bambine e bambini all'istruzione, questa dimensione assume però un ruolo peculiare: se, infatti, sul piano tecnico-giuridico, i c.d. minori, in quanto tali, non hanno tendenzialmente la capacità di esercitare autonomamente i propri diritti ma questi vengono fatti valere dai propri genitori o rappresentanti legali, si crea la situazione atipica per cui i soggetti vicari non sono liberi di (non) esercitare tali diritti perché sono obbligati a farlo. In buona sostanza, nella struttura del diritto in esame mancherebbe quell'elemento volontaristico o potestativo, tipico, secondo la tradizione liberale, del lessico dei diritti. Per questo motivo, esso viene spesso ricondotto alla categoria dei diritti c.d. obbligatori (*mandatory rights*), composta da diritti, cioè, la cui attuazione è sottratta alla discrezionalità dei soggetti titolari o dei loro rappresentanti[8]. Si tratta di una categoria che ha svolto un ruolo significativo nell'ambito del dibattito giusfilosofico anglosassone, aprendo la strada a elaborazioni teoriche alternative (cosiddette *interest theories*) rispetto alle più tradizionali teorie della c.d. volontà (*will* o *choice theories*), incapaci di dare conto della sensatezza di attribuire diritti ai bambini[9] (in questo senso, il filosofo del diritto Neil MacCormick aveva indicato, in un celebre saggio del 1976, il

[6] Dalle garanzie cosiddette primarie si distinguono le garanzie cosiddette secondarie, che attengono alla previsione di mezzi di tutela, ad esempio giurisdizionali, nel caso di violazione di tali doveri.

[7] In questo senso cfr. Riccardo Guastini, *Diritti*, in Paolo Comanducci e Riccardo Guastini (a cura di), *Analisi e diritto 1994. Ricerche di giurisprudenza analitica*, Giappichelli, Torino 1994, p. 168. Sul rapporto tra diritti e garanzie si è sviluppato in Italia un vivace dibattito, inaugurato dall'intervento di Luigi Ferrajoli, *Diritti fondamentali*, «Teoria politica», 2 (1998), pp. 3-33. I contributi più significativi a tale dibattito sono oggi raccolti in Ermanno Vitale (a cura di), *Luigi Ferrajoli. Diritti fondamentali. Un dibattito teorico*, Laterza, Roma-Bari 2001.

[8] Cfr. ad esempio Howard Keppler, *Mandatory Rights and Compulsory Education*, «Law and Philosophy», XV (1996) 2, pp. 149-58.

[9] Per una ricostruzione del dibattito anglosassone sulle teorie dei diritti, si veda, almeno, Bruno Celano, *I diritti nella jurisprudence anglosassone contemporanea. Da Hart a Raz*, in Paolo Comanducci e Riccardo Guastini (a cura di), *Analisi e diritto 2001. Ricerche di giurisprudenza analitica*, Giappichelli, Torino 2002, pp. 1-58.

diritto all'educazione come un «banco di prova», un test per misurare l'adeguatezza delle teorie dei diritti[10]).

2. *Un po' di storia nazionale*

Riprendendo l'analisi della traiettoria seguita dal diritto all'istruzione, sono partita dal richiamo alle principali, certo non le sole, fonti internazionali che ne prevedono la tutela. Deve tuttavia notarsi come, ben prima dell'avvio del processo di applicazione del linguaggio dei diritti a bambini e bambine e, anzi, ben prima della stessa nascita del diritto internazionale dei diritti umani, molti paesi avessero introdotto nella propria legislazione la previsione dell'obbligo scolastico, sia pure limitato nel tempo. Anche il nostro paese dove, alle soglie dell'unificazione nazionale, la legge Casati del 1859, dal ministro proponente, considerata l'atto fondativo del sistema scolastico italiano, aveva sancito l'obbligatorietà del primo ciclo della scuola elementare della durata allora di due anni (che sarebbe stata poi elevata a tre con la legge Coppino nel 1877 emanato durante il Governo della Sinistra storica).

Certo, benché la previsione legislativa dell'obbligo scolastico costituisca uno dei presidi di garanzia più importanti del diritto all'istruzione, nella seconda metà dell'Ottocento tale previsione non poteva trovare giustificazione, neppure sulla carta, nell'esigenza di tutelare l'interesse di ogni bambina/o a sviluppare la propria personalità. Una simile istanza, infatti, era semplicemente inconcepibile nell'ambito del costrutto sociale e culturale di un'epoca, in cui, non solo il linguaggio dei diritti aveva fatto la sua comparsa in documenti ufficiali da meno di un secolo, ma la stessa idea dell'infanzia e dell'adolescenza, così come tendiamo a concepirle noi oggi – ossia come fasi evolutive dello sviluppo umano meritevoli di particolari attenzioni e tutele sul piano morale e giuridico – stentava ancora ad affermarsi.

[10] Neil MacCormick, *Children's Rights: a Test-case for Theories of Rights*, «Archiv für Rechts and Sozialphilosophie», LXII (1976), pp. 305-17.

La preoccupazione alla base dell'allora chiamata «costrizione scolastica» era piuttosto quella di contrastare la piaga dell'analfabetismo che, secondo le stime del tempo, interessava nel nostro paese circa il 78% della popolazione. Come ha evidenziato Mariangela Ripoli, l'avvertita esigenza di contrastare tale piaga può essere letta all'insegna di un mutamento nelle modalità di controllo sociale: se tradizionalmente «il controllo si presumeva facilitato dalla condizione di ignoranza della massa, e l'alfabetizzazione veniva considerata un potenziale fattore di sovversione, ora diventa essenziale che la generalità della popolazione raggiunga un livello di istruzione non certo elevato, ma sufficiente a facilitare sia la comunicazione sociale sia la partecipazione attiva all'ordine anche economico»[11]. Vi era dunque l'idea che, una volta fatta l'Italia, per fare gli italiani era necessario attivare un processo di scolarizzazione di massa (del resto erano davvero in pochi a conoscere, e ancora meno a parlare la nuova lingua ufficiale dello Stato).

Il principale ostacolo all'avvio di questo processo, come era ben noto a chi contestava l'obbligo scolastico, rivendicando «prima il pane poi i libri», era dato dal diffuso impiego di manodopera infantile nelle fabbriche, nelle miniere e nelle campagne. Basti pensare che, ancora tra gli anni '70 e '80 del XIX secolo, almeno il 30% degli operai occupati nell'industria tessile (la maggiore in Italia fino al Novecento) erano persone con meno di 14 anni[12].

[11] Mariangela Ripoli, *Pinocchio e l'obbligo scolastico*, «Materiali per una storia della cultura giuridica», XXX (2000) 2, p. 512. Inoltre, come nota la stessa Autrice, «l'avocazione della funzione educativa da parte dello Stato unitario costituisce un segnale politico preciso nei confronti della Chiesa perché pone fine al monopolio dell'istruzione sino ad allora detenuto dalle istituzioni religiose» (*ibidem*).

[12] Maria Vittoria Ballestrero, *Tre proposte ottocentesche per la disciplina legale del lavoro dei fanciulli*, «Materiali per una storia della cultura giuridica», VIII (1978) 2, pp. 217-63, spec. pp. 217-8, che aggiunge: «In particolare, nei setifici per 15 o 16 ore del giorno e della notte, bambine di età comprese tra i quattro e i dodici anni, coadiuvate o dirette da operaie adulte, erano costrette – dall'avidità degli industriali e della miseria delle famiglie – ad usare le loro "agili dita" per dipanare il sottile filo di seta» (*ibidem*).

Sono ampiamente documentate le brutali condizioni in cui bambini e bambine in età scolare erano costretti – dall'avidità degli industriali e dalla miseria delle famiglie – a lavorare, con gravi ripercussioni in termini, non solo di danni irreversibili alla salute, ma anche di esclusione dai circuiti dell'istruzione obbligatoria. Peraltro, a fare le spese maggiori dello sfruttamento del lavoro minorile – che costituì una leva decisiva per l'ascesi del capitalismo italiano – e della conseguente evasione scolastica, sono state soprattutto le bambine, considerate, "più sacrificabili" rispetto ai loro coetanei maschi per tutta una serie di stereotipi e pregiudizi avversi al sapere femminile e radicati da secoli[13].

Se la minaccia di sanzioni penali per i genitori inadempienti si dimostrò anche allora del tutto inutile rispetto allo scopo di rendere effettivo l'obbligo scolastico, i primi esperimenti di legislazione sociale messi a punto in epoca giolittiana – mi riferisco, in particolare, alla legge a protezione del lavoro delle donne e dei bambini del 1902 (legge Carcano)[14] – prestarono ben poca attenzione al problema dell'istruzione di bambini e bambine. L'intento di contenere «i gravi pericoli della degenerazione fisica e morale della classe operaia»[15] derivanti dallo sfruttamento sconsiderato di manodopera infantile rispondeva più che altro a istanze igienico sanitarie, ossia alla «necessità di salvaguardare la razza (intesa come stirpe nazionale) dai danni fisici e morali prodotti dal lavoro industriale»[16], in sintonia del resto all'ideologia positivista del tempo e ai dettami del governo bio-

[13] Cfr. almeno Carmela Covato, *Sapere e pregiudizio. L'educazione delle donne fra '700 e '800*, Archivio Guido Izzi ed., Roma 1991; Simonetta Ulivieri, *Donne a scuola*, in Emy Beseghi e Vittorio Telmon (a cura di), *Educazione al femminile. Dalla parità alla differenza*, La Nuova Italia, Firenze 1992, pp. 30-54 ed Ead. (a cura di), *Le bambine nella storia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 1999.

[14] Si tratta della legge n. 242 del 1902, su cui cfr. almeno Maria Vittoria Ballestrero, *La legge Carcano sul lavoro delle donne e dei fanciulli*, in Paolo Passaniti (a cura di), *Lavoro e cittadinanza femminile. Anna Kuliscioff e la prima legge sul lavoro delle donne*, FrancoAngeli, Milano 2016, pp. 60-73.

[15] M.V. Ballestrero, *Tre proposte*, p. 259.

[16] Maria Vittoria Ballestrero, *La disciplina legale del lavoro dei fanciulli (1840-1886)*, in Ead. e Renato Levrero, *Genocidio perfetto. Industrializzazione e forza lavoro nel lecchese 1840- 1870*, Feltrinelli, Milano 1979, pp. 33-63, p. 25.

politico tratteggiati da Michael Foucault nelle sue lezioni al Collège de France[17].

La stessa riforma Gentile, emanata durante il regime fascista e considerata una delle tappe più salienti nella storia della normativa scolastica nazionale della prima metà del secolo scorso, pur innalzando l'istruzione obbligatoria fino al quattordicesimo anno di età, manteneva un'impronta fortemente selettiva, volta, nelle intenzioni esplicite del ministro proponente[18], a limitare il proseguimento degli studi da parte di ragazzi e ragazze appartenenti alle classi popolari e facendo così dell'istituzione scolastica un veicolo di riproduzione delle differenze sociali.

3. *Luci e ombre del diritto all'istruzione in Italia e nel mondo*

È solo con l'avvento della Costituzione repubblicana nel 1948, che l'istruzione diventa l'oggetto di un diritto fondamentale universale che lo Stato è tenuto a garantire a ogni individuo, non solo a prescindere dall'età, ma anche dalle condizioni sociali ed economiche[19].

[17] Cfr. in particolare Michel Foucault, *Sécurité, territoire, population, Cours au Collège de France. 1977-1978* (2004); trad. it. *Sicurezza, territorio, popolazione. Corso al Collège de France. 1977-1978*, Feltrinelli, Milano 2015. Si veda anche Id., *La volonté de savoir* (1976); trad. it. *La volontà di sapere*, Feltrinelli, Milano 1978.

[18] Significative le parole espresse dal filosofo Giovanni Gentile, il Ministro della Pubblica Istruzione da cui la riforma del 1923 prende il nome, in un articolo apparso qualche anno prima su «Il Resto del Carlino»: «L'idea mia, dunque, è che le scuole tenute dallo Stato devono essere poche ma buone, e potrei dire: poche ma scuole. L'istruzione media è incontestabilmente funzione essenziale dello Stato. Ma ciò non importa che l'estensione in cui tale funzione deve esplicarsi abbia ad essere tale che tutti i cittadini possano egualmente usufruirne…la scuola media deve essere sgombrata da tutta questa folla che vi fa ressa, e abbassa ogni giorno più il livello degli studi, deprimendo la cultura nazionale»: Giovanni Gentile, *Esiste una scuola in Italia?*, «Il Resto del Carlino», 4 maggio 1918, ora in Id., *La nuova scuola media*, a cura di Hervé A. Cavallera, Le Lettere, Firenze 1988, pp. 273-80. La citazione è ripresa da Fabrizio Dal Passo e Alessandra Laurenti, *La scuola italiana. Le riforme del sistema scolastico dal 1848 a oggi*, Novalogos/Edizioni Ortica, Roma 2017, p. 33, a cui si rinvia per un approfondimento delle principali tappe storiche che scandiscono la normativa scolastica in Italia.

[19] Cfr., in particolare, l'art. 34, ai sensi del quale: «La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita. I capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi, hanno diritto di raggiungere i

Nonostante le accese discussioni che accompagnarono i lavori dell'Assemblea costituente specie a proposito del rilievo da attribuire all'istruzione impartita negli istituti confessionali e all'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche, si registrò un certo accordo nell'attribuire all'istituzione scolastica una fisionomia ben diversa rispetto al passato. Da una parte, tale istituzione viene assorbita nel novero delle "formazioni sociali", ossia di quei corpi intermedi tra individui e società, chiamati, ai sensi dell'art. 2, a favorire lo sviluppo della persona umana; dall'altra, e al contempo, a essa viene riconosciuto un ruolo cardine all'interno del nuovo sistema democratico italiano. Come osserva Valeria Marzocco, i costituenti avvertivano la «preoccupazione di garantire le condizioni affinché fosse soddisfatta la necessità urgente di rieducare politicamente e socialmente una nazione che dopo vent'anni di tirannide, non sapeva più che cosa fossero democrazia e collaborazione internazionale»[20]. Da questo punto di vista, il modello accolto in Costituzione sembra ispirarsi a quel legame funzionale tra scuola e democrazia, al centro della riflessione pedagogica elaborata agli inizi del Novecento dal filosofo statunitense John Dewey[21]. In quest'ottica, la tutela del diritto all'istruzione va oltre l'interesse del singolo bambino e diventa anche prerequisito per l'acquisizione di competenze critiche, fondamentali per un esercizio consapevole dei diritti (primi fra tutti, i diritti politici) da parte del futuro cittadino.

gradi più alti degli studi. La Repubblica rende effettivo questo diritto con borse di studio, assegni alle famiglie ed altre provvidenze, che devono essere attribuite per concorso».

[20] Valeria Marzocco, *Insegnare il diritto. Il quadro delle fonti normative e la sua evoluzione*, in Valeria Marzocco, Silvia Zullo e Thomas Casadei, *La didattica del diritto. Metodi, strumenti e prospettive*, Pacini giuridica, Pisa 2021[2], p. 2. A questo proposito, l'Autrice si richiama ai lavori della Sottocommissione dell'educazione, ora raccolti in *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943. Con cenni introduttivi ai periodi precedenti e una parte conclusiva sul post-fascismo*, Garzanti, Milano 1947.

[21] John Dewey, *Democrazia ed educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione* (1916), Anicia, Roma 2018.

Com'è facile intuire, la costituzionalizzazione del diritto all'istruzione non si dimostrò sufficiente a contrastare il diffuso fenomeno della dispersione scolastica (basti pensare che, ancora nel 1960, circa 7 bambine/i su 10 abbandonavano gli studi dopo il compimento della scuola elementare) e la previsione dell'istruzione obbligatoria per almeno 8 anni[22], sancita dall'art. 34 della Costituzione, rimase lettera morta, almeno fino all'istituzione della scuola media "unica" voluta dalla riforma del 1962[23]. Per effetto di tale riforma, che abolì l'esame di ammissione alla scuola media, unificandola in percorso uguale per tutti, la situazione, nel giro di qualche decennio mutò sensibilmente e, a partire dagli anni Ottanta, anche la scuola secondaria di secondo grado (la cosiddetta scuola superiore) smise di essere un'opzione appannaggio di pochi privilegiati. Per la prima volta nella storia del nostro paese, poi, anche le ragazze iniziarono ad affollare un segmento scolastico a loro precluso, tanto che oggi si può dire che il c.d. gender gap nell'ambito dell'istruzione scolastica e universitaria sia stato superato, anche se, come sappiamo, ciò non ha contribuito a contrastare la condizione di svantaggio che ancora contraddistingue l'occupazione femminile nel mercato del lavoro interno[24] (così come è ancora forte il fenomeno della c.d. segregazione orizzontale nelle scelte formative[25]).

Al di là delle importanti conquiste di questi ultimi tempi, permangono ancora sacche di c.d. povertà educativa in contesti (familiari e territoriali) di forte marginalizzazione sociale e alcune recenti misure adottate dal Governo per farvi fronte (tra cui la previsione della sanzione detentiva per i

[22] Per effetto della legge n. 296 del 2006, l'istruzione obbligatoria ha oggi in Italia la durata di 10 anni, da 6 a 16 anni di età, e comprende gli otto anni del primo ciclo di istruzione e i primi due anni del secondo ciclo.

[23] Si veda la legge n. 1859 del 1962.

[24] Cfr. di recente Alessandra Minello, *Non è un paese per madri*, Laterza, Roma-Bari 2022.

[25] Cfr. Irene Biemmi e Silvia Leonelli, *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Sellier, Torino 2017.

genitori che non ottemperano agli obblighi scolastici) destano non poche perplessità[26].

Peraltro, allargando lo sguardo oltre i confini nazionali, diversi rapporti ufficiali redatti da organizzazioni internazionali documentano le allarmanti condizioni in cui tuttora versa il diritto all'istruzione per milioni di bambini e bambine, che rimangono esclusi dai circuiti scolastici a causa di povertà, sfruttamento del lavoro minorile[27] e conflitti bellici[28]. Particolarmente preoccupante la situazione nell'Africa centrale, dove l'analfabetismo colpisce ancora il 50% della popolazione maschile e il 75 % di quella femminile, anche per la mancanza di insegnanti (un fenomeno in realtà diffuso su scala mondiale[29]), e in alcune aree è ricorrente l'uso militare degli istituti scolastici, sia da parte dell'esercito che dei gruppi armati. Ma molto gravi sono anche le conseguenze, in termini di deprivazione (materiale e) scolastica, nei molti altri paesi che oggi sono teatri di guerra, a cominciare dal Medio Oriente e dalla vicina Ucraina.

Per concludere, nonostante le tutele previste in importanti documenti giuridici come le costituzioni o le convenzioni internazionali, non solo siamo molto lontani dal conseguimento di uno degli obiettivi più rilevanti posti dall'Agenda ONU 2030[30], ma i dati ben noti sulla povertà educati-

[26] Cfr. decreto legge n. 123 del 2023, recante *Misure urgenti di contrasto al disagio giovanile, alla povertà educativa e alla criminalità minorile, nonché per la sicurezza dei minori in ambito digitale* (il cosiddetto Decreto Caivano), convertito nella legge n. 159 del 2023, art. 12.

[27] Per un quadro sullo sfruttamento del lavoro minorile cfr. Thomas Casadei e Alberto Tampieri (a cura di), *Lo sfruttamento del lavoro minorile. Fattispecie e azioni di contrasto*, Giappichelli, Torino 2021.

[28] Cfr. ad esempio il rapporto delle Nazioni Unite sull'educazione a livello mondiale del 2022, che può essere consultato all'indirizzo: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/report_on_the_2022_transforming_education_summit.pdf.

[29] Si veda il recente rapporto dell'Unesco, pubblicato nel 2024 *Global report on teachers: addressing teacher shortages and transforming the profession*, disponibile all'indirizzo: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388832.

[30] Si tratta dell'obiettivo n. 4 ("Quality education") dei 17 obiettivi strategici per lo sviluppo sostenibile. Per quanto riguardo il monitoraggio sul grado di avanzamento di tale obiettivo in Italia, si possono consultare i dettaglia-

va nel mondo sono l'ennesima testimonianza che i diritti rappresentano conquiste che non possono mai darsi per scontato. Nel caso specifico del diritto all'istruzione di bambine e bambini, come aveva già intuito alla fine dell'Ottocento Carlo Lorenzini, in arte Collodi, l'autore delle celebri avventure di Pinocchio[31], è necessario rimuovere gli ostacoli strutturali – anzitutto la miseria e le guerre – che ne rendono impossibile il godimento, a riprova, potremmo aggiungere, della dimensione di interdipendenza dei diritti umani[32].

Riferimenti bibliografici

Maria Vittoria Ballestrero, *Tre proposte ottocentesche per la disciplina legale del lavoro dei fanciulli*, «Materiali per una storia della cultura giuridica», VIII (1978) 2, pp. 217-63.

Maria Vittoria Ballestrero e Renato Levrero, *Genocidio perfetto. Industrializzazione e forza lavoro nel lecchese 1840- 1870*, Feltrinelli, Milano 1979.

Irene Biemmi e Silvia Leonelli, *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Sellier, Torino 2017.

Norberto Bobbio, *L'età dei diritti*, Einaudi, Torino 1992.

Thomas Casadei e Alberto Tampieri (a cura di), *Lo sfruttamento del lavoro minorile. Fattispecie e azioni di contrasto*, Giappichelli, Torino 2021.

ti rapporti pubblicati annualmente dall'ISTAT, l'ultimo dei quali, relativo al 2024, è scaricabile all'indirizzo: https://www.istat.it/produzione-editoriale/rapporto-sdgs-2024/.

[31] Come riporta Vittorio Frosini, *La filosofia politica di Pinocchio,* Edizioni Lavoro, Roma 1988, pp. 32-3, Collodi nel 1877 aveva scritto una lettera aperta, dal titolo *Pane e libri*, rivolta all'allora Ministro della Pubblica Istruzione per suggerire come «il sentimento della dignità umana entri meglio nel sangue a forza di pane che nel cervello a forza di istruzione obbligatoria e di libri». Sul punto cfr. M. Ripoli, *Pinocchio e l'obbligo scolastico*, pp. 511 ss.

[32] Elena Pariotti, *I diritti umani: concetto, teoria, evoluzione,* Cedam, Padova 2012.

Bruno Celano, *I diritti nella jurisprudence anglosassone contemporanea. Da Hart a Raz*, in Paolo Comanducci e Riccardo Guastini, (a cura di), *Analisi e diritto 2001. Ricerche di giurisprudenza analitica*, Giappichelli, Torino 2002, pp. 1-58.

Carmela Covato, *Sapere e pregiudizio. L'educazione delle donne fra '700 e '800*, Archivio Guido Izzi ed., Roma 1991.

Fabrizio Dal Passo e Alessandra Laurenti, *La scuola italiana. Le riforme del sistema scolastico dal 1848 a oggi*, Novalogos/Edizioni Ortica, Roma 2017.

John Dewey, *Democrazia ed educazione. Una introduzione alla filosofia dell'educazione* (1916), Anicia, Roma 2018.

Isabel Fanlo Cortés, *Bambini e diritti. Una relazione problematica*, Giappichelli, Torino 2008.

Vittorio Frosini, *La filosofia politica di Pinocchio,* Edizioni Lavoro, Roma 1988.

Riccardo Guastini, Diritti, in Paolo Comanducci e Riccardo Guastini (a cura di), *Analisi e diritto 1994. Ricerche di giurisprudenza analitica*, Giappichelli, Torino 1994.

Howard Keppler, *Mandatory Rights and Compulsory Education*, «Law and Philosophy», XV (1996) 2, pp. 149-58.

Neil MacCormick, *Children's Rights: a Test-case for Theories of Rights*, «Archiv für Rechts and Sozialphilosophie», LXII (1976), pp. 305-17.

Alessandra Minello, *Non è un paese per madri*, Laterza, Roma-Bari 2022.

Elena Pariotti, *I diritti umani: concetto, teoria, evoluzione*, Cedam, Padova 2012.

Paolo Passaniti (a cura di), *Lavoro e cittadinanza femminile*. *Anna Kuliscioff e la prima legge sul lavoro delle donne*, FrancoAngeli, Milano 2016.

Mariangela Ripoli, *Pinocchio e l'obbligo scolastico*, «Materiali per una storia della cultura giuridica», XXX (2000) 2, pp. 511-24.

Simonetta Ulivieri, *Donne a scuola*, in Emy Beseghi e Vittorio Telmon (a cura di), *Educazione al femminile. Dalla parità alla differenza*, La Nuova Italia, Firenze 1992, pp. 30-54.

Simonetta Ulivieri (a cura di), *Le bambine nella storia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 1999.

Ermanno Vitale (a cura di), *Luigi Ferrajoli. Diritti fondamentali. Un dibattito teorico*, Laterza, Roma-Bari 2001.

Il diritto alla qualità dell'educazione e dell'istruzione nell'infanzia. Musica d'arte e sostenibilità culturale

Carla Cuomo

The article discusses the concept of "quality of education and training" in comparison with that of "cultural sustainability". It proposes artistic historical and cultural formation as the ground of their intersection in the perspective of the rights to culture. In artistic historical and cultural formation the author includes education in art music as a cultural right to be promoted in childhood, with reference to both the pre-primary (0-6 years) and primary (6-10 years) segments. The reflection problematizes the general absence of musical pedagogical and didactic models with a historical and cultural basis, also in an international perspective, highlighting some general reasons. Finally, the article proposes a musical educational model that is possible from very early childhood. It is on the pedagogical level aimed at educating to understand music in history and culture and on the didactic level centered on art music and on listening education, that is on "knowing", also integrated with "making" music, as well as with the historicization of musical contents. Artistic musical education with a historical and cultural background thus contributes eminently to promoting the quality of education and training and therefore cultural sustainability.

Keywords: *Quality of education and training, Childhood, Cultural sustainability, Artistic historical and cultural formation, Artistic music education.*

1. *Qualità dell'educazione e dell'istruzione, formazione e sostenibilità culturale*

Il concetto di sviluppo sostenibile è oggi al centro dell'Agenda 2030, condivisa dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU. Nella sua prima definizione, dovuta al Rapporto Bruntland del 1987[1], il concetto richiama la responsabilità inter

[1] Noto anche col titolo *Our common future*, commissionato da Gro Harlem Brundtland, coordinatrice della Commissione mondiale sull'ambiente e lo

e intragenerazionale sull'equilibrio necessario tra il rispetto dell'ambiente e la crescita economica per il benessere umano. Da quell'anno a oggi, il concetto si è ampliato sino a considerare la sostenibilità come il risultato dell'intersezione fra tre grandi componenti: ambientale, sociale, economica. Le politiche attente al virtuoso rapporto fra queste tre dimensioni conducono ad un miglioramento della qualità della vita. Il corrispettivo della sostenibilità è dunque quello di qualità, che comporta inclusività, equità, vivibilità.

Troviamo una specificazione del concetto di qualità sul terreno della formazione nell'obiettivo 4 dell'Agenda 2030[2]: assicurare un'educazione e un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva, che implica di promuovere opportunità di apprendimento per tutti (*Life Long Learning*).

Per entrare nel merito, è necessario evidenziare che il concetto di qualità dell'educazione e dell'istruzione è complesso e dinamico, giacché occorrono molte azioni tra loro concomitanti, politiche e pedagogiche (e non solo), per attualizzare la qualità, implementarla e mantenerla. Tra esse, in Unione Europea si contemplano: il rafforzamento dei servizi per l'infanzia (0-10 anni), con particolare riguardo alla prima infanzia (0-6 anni, sistema *ECEC – Early Childhood Education and Care*); la riduzione della dispersione scolastica; il potenziamento della formazione delle competenze psico-pedagogiche e disciplinari degli educatori e degli insegnanti; l'innovazione didattica; la progettazione di nuovi ambienti di educazione e di istruzione; un'attenzione agli indicatori di qualità fino ad oggi messi a punto e una riflessione su di essi in un'ottica comparativa dei risultati ottenuti e di rielaborazione tramite un costante monitoraggio[3].

sviluppo (WCED). Nel Rapporto, così viene definito il concetto di "sviluppo sostenibile": «uno sviluppo che soddisfi i bisogni del presente senza compromettere la possibilità delle generazioni future di soddisfare i propri».

[2] Un programma che consta di 17 obiettivi.

[3] Cfr. le pubblicazioni on-line 2022 e 2023 della rete istituzionale per le politiche europee sulla formazione, Eurydice, tra le quali: *The Structure of the European Education Systems 2023-2024: Schematic Diagrams* e *Structural Indicators for Monitoring Education and Training in Europe – 2023*, nonché la normativa dell'Unione Europea sulla prima infanzia (ECEC) e sulle competenze-chiave

In questa sede, vorrei fare interagire il concetto di qualità dell'educazione e dell'istruzione, rapidamente sintetizzato, con una traslazione recentissima del concetto di sostenibilità che avviene nel campo della cultura, della politica e del diritto, e che dà luogo al nuovo concetto di "sostenibilità culturale". La quale si sta affermando come quarta componente dello sviluppo sostenibile, invero trasversale alle tre componenti fondamentali, sopra menzionate.

La sostenibilità culturale si definisce per analogia con il sistema ambientale: come l'ambiente biologico è l'insieme delle risorse che garantiscono la vita di tutte le specie, così l'ambiente culturale è l'insieme delle relazioni indispensabili per garantire la creatività, lo scambio tra gli esseri umani e dunque la vita. Il concetto di sostenibilità culturale implica che la cultura sia considerata il volano dello sviluppo delle società verso il benessere e la qualità della vita.[4] La cultura è intesa in un'accezione ampia, la quale mette insieme sia le credenze e i valori di una comunità, dunque le sue tradizioni, sia i beni di quella comunità, perciò il suo patrimonio, ossia il totale degli oggetti materiali o immateriali aventi testimonianza di civiltà, che esprimono un legame con determinati valori sociali, credenze, religioni e costumi, dunque con le tradizioni. La sostenibilità culturale è possibile se tradizioni e patrimonio culturali sono accessibili.

Ma: cosa vuol dire "accessibilità"?

L'essere umano nasce immerso in una cultura, la interiorizza vivendo, ed essa incide sulla sua *forma mentis*[5]. Invero oggi viviamo in società multiculturali, individuabili anche nello stesso contesto geografico; questo, però, non implica, automaticamente, che conosciamo le culture che ci circondano e, soprattutto, che le comprendiamo. Per conoscerle, ad un primo livello dobbiamo fruirne: l'accessibilità va inte-

per l'apprendimento permanente, reperibili dalla pagina web della European Education Area.

[4] Sul concetto di sostenibilità culturale cfr., fra gli altri, Paola Bilancia, *Diritto alla cultura. Un osservatorio sulla sostenibilità culturale*, ESI, Napoli 2016.

[5] «La cultura plasma la mente», affermava Jerome Bruner in Id., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1996, p. 8.

sa dapprima nel senso di "fruibilità", che implica la possibilità di disporre e di beneficiare della cultura, ovvero di conoscere i vari linguaggi culturali. La prospettiva in tal caso è per lo più pertinente alla politica, la quale deve promuovere in questa direzione varie azioni di tipo sociale ed economico. Eppure, la fruizione rischia di rimanere mero consumo senza una formazione che conduca *in primis* i giovani, a scuola, a comprendere gli oggetti culturali nelle loro caratteristiche tecniche e stilistiche, nei sistemi simbolici sottesi, nei relativi significati storici che essi veicolano, nei valori che essi attestano. Solo una formazione storica e culturale, mirata cioè alla comprensione delle culture, dunque dei valori, delle idee, dei gusti, dei comportamenti e del senso del mondo che esse veicolano, determina la maturazione di competenze storiche, critiche ed estetiche, anche trasversali fra le culture, le quali favoriscono il rispetto delle culture medesime, orientano il soggetto verso consapevoli scelte culturali e promuovono la maturazione di un atteggiamento veramente aperto al pluralismo culturale. La formazione storica e culturale è la via maestra per promuovere la partecipazione culturale, intesa come la possibilità di appropriarsi dei significati delle tradizioni e dei beni culturali e così di interiorizzarli, di goderne, di apprezzarli, dando perciò ad essi un valore. Al livello più alto, quello della formazione storica e culturale, l'accessibilità diviene opportunità di partecipazione culturale, vera garanzia per la sostenibilità culturale.

Quest'ultima si afferma, pertanto, quale terreno d'intersezione fra politica e pedagogia, ovvero come visione del mondo fondata sul valore della diversità culturale, che è «fonte di scambi, d'innovazione e di creatività»[6], indi sul riconoscimento dei diritti culturali[7]. È un riconoscimento

[6] UNESCO, *Dichiarazione universale sulla diversità culturale*, Parigi, 2 novembre 2001, Art. 1.

[7] Il sintagma "diritti culturali" è presente dapprima nella *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo* (1948) e in ben quattro convenzioni internazionali: tre dell'UNESCO, *Dichiarazione universale sulla diversità culturale*, 2001, *Convenzione per la salvaguardia del patrimonio culturale immateriale*, 2003, *Convenzione per la Protezione e Promozione della Diversità delle Espressioni culturali*, 2005; una del Consiglio d'Europa sul *Valore dell'eredità culturale per la società* ("Convenzio-

che, oltre a provenire dalle norme giuridiche, deve scaturire da un atteggiamento interiore che solo la formazione storica e culturale può far maturare.

La prospettiva qui delineata permette di considerare che, per conseguire la qualità dell'educazione e dell'istruzione secondo l'obiettivo 4 dell'Agenda 2030, le opportunità di apprendimento da promuovere per tutti devono contemplare in primo luogo la formazione storica e culturale, senza la quale non si alimenta la crescita intellettuale e spirituale delle persone, delle formazioni sociali, della società intera

ne di Faro"), 2005. Vi sono poi altri importanti documenti, come ad esempio la *Dichiarazione di Friburgo sui diritti culturali*, che fu redatta nel 2007 da un gruppo di esperti dell'Istituto interdisciplinare di etica e dei diritti dell'uomo (IIEDH) dell'università svizzera. Quasi tutte queste convenzioni sono state ratificate da vari Paesi, tra i quali l'Italia. La storia della nozione "diritti culturali", nata in ambito giuridico, con riverbero sul piano politico, è assai lunga e complessa, per via della sua diversa interpretazione nei vari Paesi. Alcuni, infatti, la declinano al singolare ("diritto alla cultura"), altri quale diritto individuale (diritto alla tutela della propria vita culturale), altri ancora come diritto collettivo (libertà della cultura e diritto alla fruizione, artistica, culturale e persino scientifica). Esiste dunque un problema di mancanza di unità dei diritti culturali, i quali si rapportano a differenti oggetti, come l'arte, i monumenti, gli archivi, i libri, le creazioni dell'ingegno, le religioni, la scuola, l'università, e altri ancora (persino le opinioni). Permane, dunque, anche un problema di concreta efficacia di questi diritti negli ordinamenti dei Paesi che li contemplano, nonché di definizioni e catalogazioni. Cionondimeno, essi sono ribaditi dal diritto internazionale dei Paesi democratici e sono considerati princìpi aventi valore costituzionale. La strada per una loro definizione coordinata è ancora lunga, ma in alcuni Paesi emergono tentativi in tale direzione. In Italia, ad esempio, una sintesi dà conto della duplice prospettiva della «libertà di creare e diffondere la cultura» e del «diritto alla conservazione e fruizione della cultura» (Massimo Carcione, *Ong internazionali e volontariato: sussidiarietà e partecipazione, per la salvaguardia e la sicurezza del patrimonio culturale*, «Aedon - Rivista di arti e diritto», 1-2, 2012, p. 332). Questa proposta recepisce la considerazione per cui «i diritti culturali non mirano solo a tutelare la civiltà, l'arte, la scienza e il patrimonio culturale e paesaggistico di una comunità, ma anche la personale capacità critica di ogni singolo cittadino, promuovendo il pluralismo culturale al fine di garantire l'indipendenza del suo giudizio critico, anche ai fini della definizione dell'indirizzo politico generale, mediante il pronunciamento nell'ambito del corpo elettorale» (Massimo Carcione, *Diritti culturali: dalle convenzioni UNESCO all'ordinamento italiano*, in *Citizens of Europe: culture e diritti*, a cura di Lauso Zagato e Marilena Vecco, Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing, Venezia 2015, pp. 357-80: 375). Nell'Unione Europea, un testo di riferimento per una sintesi delle norme poste dalla comunità internazionale è la Convenzione di Faro del 2005, entrata in vigore nel 2011.

e non si promuove quel vivere bene insieme che è alla base della qualità della convivenza civile.

2. *Formazione artistica storica e culturale e educazione alla musica d'arte nell'infanzia*

Anche il concetto di *Cultural Heritage* oggigiorno si è ampliato. In origine, esso comprendeva solo i beni materiali, quali monumenti o collezioni di oggetti, mentre attulamente il concetto si è esteso sino a contemplare pure le espressioni creative, le pratiche, le rappresentazioni, i saperi, le competenze, dei quali singoli individui, gruppi sociali o comunità si fanno portatori. Non in tutti gli ambiti il concetto ha raggiunto oggi una definizione unanimemente accettata[8]. Per quanto riguarda le arti, il loro valore è in generale affermato. Nell'Unione Europea è da tempo riconosciuto il ruolo dell'educazione alle arti nella formazione delle competenze necessarie ai giovani nel XXI secolo, soprattutto per la sensibilità culturale, la creatività e l'innovazione[9]. In questo contesto è pure riconosciuto il valore della musica nell'educazione di qualità sin dalla primissima infanzia[10]. Ma la musica è del tutto assente dal curricolo di questo segmento di età e andrebbe qui inscritta nella prospettiva più ampia della formazione artistica, storica e culturale[11]. Ove presente nella

[8] La prima definizione si trova nell'art. 1 della Convenzione UNESCO del 1972 (nota come convenzione sul patrimonio dell'umanità). Nel 2003, un'altra convenzione dello stesso organismo riconosce finalmente gli elementi immateriali del patrimonio culturale. Nell'odierna società globale il concetto è in ulteriore evoluzione, rispetto sia ad una sua ancora permanente focalizzazione sulla cultura occidentale sia alla sua declinazione nei vari ambiti artistici. In campo musicale, ad esempio la nozione di "bene musicale" e di "patrimonio musicale" ancora oggi sfugge a una definizione condivisa e consolidata: cfr. Angelo Pompilio e Alessandro Iannucci, *Il patrimonio musicale: entità materiale e immateriale*, «Il Saggiatore musicale», XXIV (2017) 2, pp. 263-72.

[9] Una panoramica incentrata sui programmi scolastici di 30 paesi europei è in *L'educazione artistica e culturale in Europa*, edito per conto di Eurydice – EACEA (Agenzia esecutiva per l'istruzione, gli audiovisivi, la cultura), online.

[10] Cfr. la Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia, Art. 4 a).

[11] Un'ipotesi per un curricolo di musica nella prima infanzia, inquadrato nella formazione artistica storica e culturale, è nel mio Carla Cuomo, *L'edu-*

scuola primaria, dove ad esempio in Italia è parte integrante del curricolo, poco si fa per l'educazione alla comprensione della musica d'arte, la quale rimane sconosciuta ai più, bambini e purtroppo anche adulti, minacciata dal pregiudizio che essa sia destinata a pochi, mentre notevole è il valore formativo[12].

La musica d'arte appartiene al nostro patrimonio culturale ed è espressione di tradizioni di pensiero, di saperi tecnici e procedurali, dunque è testimonianza di costumi, di gusti, di valori: in breve, di civiltà. Per "musica d'arte" intendiamo la musica nata in Occidente, in particolare in Europa, di tradizione scritta, il cui inizio storicamente si situa nel canto gregoriano (sec. VIII d.C.). È la musica che ha prodotto i capolavori sonori della cultura occidentale, universalmente riconosciuti perché esprimono bellezza e pertanto costituiscono un patrimonio identificato come tale, cioè come un bene culturale degno di essere tramandato, in quanto veicola valori fondanti della nostra civiltà occidentale. Nondimeno, la musica d'arte produce capolavori ancora oggi: essa non è solo quella del passato, cosiddetta "classica"[13], perché esiste anche nel presente. In tutti i casi, la musica d'arte è frutto dell'elaborazione di un pensiero attento alla forma stilistica, all'eccellenza della fattura secondo precisi canoni, contraddistinto dal perseguire un'esteticità concentrata – contrapposta all'esteticità diffusa[14] propria della musica composta per prevalenti (e legittime) finalità commerciali –, ed è caratterizzata da un impegno critico-costruttivo che necessita di perizia e sforzo

cazione musicale artistica come fattore di qualità nel sistema 0-6 anni, in *Classic Music in Education. Riflessioni e proposte. Reflexionen und Vorschläge*, a cura di Paolo Somigli, LIM, Lucca 2023, pp. 117-39.

[12] Cfr. il mio Carla Cuomo, *La valenza formativa della musica d'arte a scuola*, «Nuova Secondaria», XL (2023) 6, pp. 48-54. In Italia, Paese di gloriose tradizioni musicali, la musica è del tutto assente nella Scuola secondaria di II grado, con l'ovvia eccezione dei Licei musicali.

[13] Sul valore della musica "classica" a scuola, nella prospettiva della sostenibilità, cfr. anche Luca Aversano, *Sostenibilità del 'classico' nell'educazione musicale scolastica*, «Musica Docta», 14, 2024 (in corso di pubblicazione).

[14] I concetti di esteticità concentrata e diffusa sono discussi in Antonio Serravezza, *L'educazione estetica alla musica*, in *Educazione musicale e Formazione*, a cura di Giuseppina La Face Bianconi e Franco Frabboni, FrancoAngeli, Milano 2008, pp. 121-39.

anche nell'ascolto. Proprio per questo ultimo motivo la musica d'arte, pure oggidì accessibile poiché fruibile nelle stagioni concertistiche dei molti teatri ed enti musicali ad essa dedicati – non è però accessibile nel senso della sua comprensione che conduce alla partecipazione estetica e culturale. Questo per molti motivi che qui è difficile illustrare in modo approfondito e tenendo conto di un contesto internazionale. Ne sintetizzo solo alcuni. Un primo motivo è dato dal fenomeno contemporaneo del 'presentismo', termine col quale s'intende l'ignoranza della storia che distrugge la cultura perché disperde la memoria. Si sta affermando una *cancel culture* che rischia di erodere le basi dei diritti umani, secondo quanto hanno osservato, in Italia, due insigni storici contemporanei, Raffaele Romanelli e Adriano Prosperi, nel denunciare il fenomeno in crescita nella nostra Europa, anche purtroppo in Italia, così come negli States[15]. Il secondo riguarda l'incidenza di questo fatto sull'educazione musicale, la quale per i contenuti viene appiattita sulle odierne musiche di massa e per le metodologie viene incentrata su modelli didattici emozionalistici. Nelle scelte scolastiche prevalgono infatti contenuti propri delle musiche popular, rock, rap, trap, ossia delle musiche con le quali i giovani si identificano, già inglobate nel loro mondo emotivo, sentimentale, affettivo, per lo più contraddistinte anche da strutture semplici e ripetitive, dunque "facili", che non implicano sforzo[16]. È pure vero che la musica d'arte è complessa ed esige, appunto, uno sforzo, il quale mette in campo molte competenze degli insegnanti. Il terzo motivo è correlato a questo fenomeno e pertiene alla predominanza di modelli didattici incentrati sulla sopravvalutazione del produttivo sull'epistemico, ossia del "fare" sul "conoscere", del suonare o del cantare invece che, anche, del

[15] Raffaele Romanelli, *Il rischio di erodere le basi dei diritti umani*, «Domani», 5 agosto 2021, riedito in «Musica Docta», 11, 2021, pp. 107–11; e Adriano Prosperi, *Un tempo senza storia. La distruzione del passato*, Einaudi, Torino 2021. Un altro riferimento è: Claudio Giunta, *L'assedio del presente: sulla rivoluzione culturale in corso*, Il Mulino, Bologna 2009.

[16] Cfr. Giuseppina La Face Bianconi, *Il cammino dell'Educazione musicale: vicoli chiusi e strade maestre*, in *Educazione musicale e Formazione*, a cura di G. La Face Bianconi e F. Frabboni, pp. 13-25: 17-20.

capire ciò che si suona e si canta: un "capire" in prospettiva storica e culturale. Va da sé che i due momenti, il produttivo e l'epistemico, andrebbero coltivati entrambi, in pari misura, e anzi integrati[17], già nei sistemi educativi e scolastici dell'infanzia. Il problema, per l'educazione musicale, è sia nella debolezza dei modelli pedagogici e didattici vigenti secondo quanto illustrato sia nella formazione degli insegnanti, la quale dovrebbe contemplare la figura di specialisti che siano non solo musicisti, ma formati anche dal punto di vista musicologico e psico-pedagogico e didattico.

3. *L'educazione alla musica d'arte nell'infanzia per la sostenibilità culturale*

La conoscenza e la comprensione della musica d'arte, in quanto patrimonio, va considerata come un diritto culturale, da affermare attraverso una specifica educazione musicale artistica. La questione riguarda l'esplicito inserimento della musica d'arte nei *curricula* di educazione e cura e di istruzione del sistema pre-primario e primario, con possibilità di una progettazione unitaria e integrata tra i due segmenti di età[18]. In parallelo, la musica d'arte dovrebbe anche essere esplicitamente contemplata nella formazione degli insegnanti, i quali dovrebbero maturare una prospettiva storica e culturale su questa musica, sì da possedere conoscenze che permettano loro di lavorare, con i bambini, sia con le composizioni con le note sia con le composizioni con i suoni[19]. Un terzo aspetto, altrettanto importante, inerisce la progettazione di ambienti educativi e scolastici che siano acustica-

[17] *Ibidem*. Cfr. anche Giuseppina La Face Bianconi e Anna Scalfaro, *La musica tra conoscere e fare*, FrancoAngeli, Milano 2011, per l'integrazione tra dei momenti produttivo ed epistemico.

[18] Su cui insiste in particolare l'Unione Europea.

[19] Molto brevemente, la storia della musica d'arte occidentale ha contemplato la composizione con le note almeno fino alla seconda metà del XX secolo, quando si afferma anche la composizione musicale con i suoni, attenta cioè alle sonorità concrete, del mondo reale, rielaborate elettronicamente, o con l'elettronica inventate o reinventate, anche mescolate tra loro, ampliando così la tavolozza timbrica del compositore.

mente pensati per la musica, per favorire un ascolto di qualità, e didatticamente allestiti in modo da permettere le attività di ascolto e di produzione musicale. Si tratta di tre aspetti sui quali lavorare, a livello politico, istituzionale e pedagogico-didattico, per elevare la qualità dell'educazione e dell'istruzione nell'infanzia, dunque per contribuire all'affermarsi della sostenibilità culturale.

Non mi soffermo, qui, su questi tre aspetti, sui quali sono intervenuta altrove[20]. Mi concentro piuttosto sul modello pedagogico e didattico che promuove l'educazione musicale artistica sin dall'infanzia all'interno di una formazione storica e culturale. Si tratta di un modello messo a punto da una ricerca scientifica poco più che ventennale, sul piano pedagogico finalizzato a educare a comprendere la musica nella storia e nella cultura e sul piano didattico basato sulla continuità, nei termini di una circuitazione ininterrotta, tra attività di ascolto, di produzione musicale (esecuzione, composizione e improvvisazione) e di approfondimento storico musicale[21]. Al centro del modello vi è l'ascolto intelligente, che mira cioè a educare a capire la musica decodificandone i costrutti, le regole del linguaggio. Nella primissima infanzia, propedeutico a questo ascolto è lo sviluppo dell'*audiation*[22], la formazione della capacità del bambino di pensare musicalmente. Questa si può promuovere sin nel lattante, mediante l'improvvisazione musicale di un adulto che, nel riprendere i versi sonori del bambino, vi entra in relazione inventando su di essi alcuni *pattern* musicali, rilanciati poi al piccolo per stimolarlo ad una comunicazione sonora. I *pattern* musicali possono anche trasformarsi in un canto, che via via l'adulto adatta agli interventi sonori del bambino, ma che intanto si strut-

[20] Oltre al mio C. Cuomo, *L'educazione musicale artistica come fattore di qualità nel sistema 0-6 anni*, già citato, cfr. anche Carla Cuomo e Nicola Badolato, *La formazione musicale storico-culturale nell'infanzia*, «Musica Docta», 14, 2024 (in corso di pubblicazione).

[21] Cfr. Carla Cuomo, *Dall'ascolto all'esecuzione. Orientamenti per la Pedagogia e la Didattica della musica*, FrancoAngeli, Milano 2018.

[22] Costrutto concettuale e procedurale proprio della *Music Learning Theory* di Edwin E. Gordon: cfr. Erwin E. Gordon, *Preparatory Audiation, Audiation, And Music Learning Theory: A Handbook of a Comprehensive Music Learning Sequence*, GIA Publications, Chicago 2001.

tura su regole proprie del linguaggio per lo più tonale. Si tratta del linguaggio musicale su cui sono nati i capolavori della musica d'arte occidentale. Via via che il bambino cresce, si passa dall'*audiation* all'ascolto critico e riflessivo, che educa a capire che cos'è e com'è costruito un brano musicale, inoltre perché sia costruito in quel determinato modo. Ciò significa che ogni oggetto musicale artistico viene compreso nella sua struttura, forma, materiali, funzioni, nel suo contesto di produzione e di fruizione, i quali rendano conto da un lato della poetica compositiva del suo autore e dall'altro dei luoghi e dei modi della sua fruizione, in prospettiva sincronica rispetto all'origine del brano, poi anche diacronica, per capire come quel brano sia stato recepito nei vari secoli o è recepito oggi. In questo lavoro è imprescindibile la prospettiva storica. La quale sembrerebbe impossibile per i bambini, soprattutto molto piccoli, che vivono nel presente. Invece, sul piano metodologico, si può partire dallo "storicizzare il presente", cioè dal far scorgere ai bambini i segni del passato "incorporati" nel presente per stimolarli, anche molto piccoli, a formulare domande sui processi che hanno determinato questo presente[23]. Simile lavoro fonda il senso del tempo, delle origini delle cose e dei vissuti, individuali e sociali, nel susseguirsi dei fatti e degli avvenimenti, e fa emergere progressivamente nei bambini, che saranno gli adulti del domani, la consapevolezza storica, pilastro delle competenze culturali e della costruzione della cittadinanza.

4. *Conclusione*

L'educazione musicale centrata sulla comprensione della musica, storica, oggettiva e reticolare, inquadra il brano nella cultura di una società, di un'epoca o di epoche, permettendo ai bambini di capire i valori dei quali quel brano è stato o è tutt'oggi portatore, dunque il suo significato storico e culturale. Il quale non è legato solo alla composizione musi-

[23] Cfr. C. Cuomo e N. Badolato, *La formazione musicale storico-culturale nell'infanzia*, con particolare riguardo alla prima parte, *Storicizzare il presente: educazione musicale artistica e formazione culturale nella prima infanzia (0-6 anni).*

cale in sé, ma anche alla sua esecuzione e recezione nel tempo. Il significato è inoltre sociale e politico quando si osservi, come ad esempio nel caso dell'opera lirica, la diffusione di una determinata opera d'arte musicale nella società. Lo studio dei fenomeni musicali artistici nel loro diffondersi in contesti diversi da quelli di origine amplia gli orizzonti mentali dei discenti.

In definitiva, il modello educativo musicale artistico di impianto storico e culturale, nel percorrere vari livelli di comprensione, promuove le capacità di contestualizzazione, problematizzazione e storicizzazione dei bambini, esercita la loro intelligenza critica e così favorisce la maturazione di una coscienza storica, innalza la loro capacità di partecipazione estetica e, insieme, di partecipazione alla cultura. La formazione alla musica d'arte d'impianto storico-culturale contribuisce alla sostenibilità culturale perché eleva i livelli di partecipazione culturale, dunque la qualità non solo dell'educazione e dell'istruzione, ma anche della vita.

Riferimenti bibliografici

Luca Aversano, *Sostenibilità del 'classico' nell'educazione musicale scolastica*, «Musica Docta», 14, 2024 (in corso di pubblicazione).

Paola Bilancia, *Diritto alla cultura. Un osservatorio sulla sostenibilità culturale*, ESI, Napoli 2016.

Jerome Bruner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1996 (ed. or. *The Culture of Education*, Harvard University Press, Harvard 1996).

Massimo Carcione, *Ong internazionali e volontariato: sussidiarietà e partecipazione, per la salvaguardia e la sicurezza del patrimonio culturale*, «Aedon - Rivista di arti e diritto», 1-2, 2012.

Massimo Carcione, *Diritti culturali: dalle convenzioni UNESCO all'ordinamento italiano*, in *Citizens of Europe: culture e diritti*, a cura di Lauso Zagato e Marilena Vecco, Edizioni Ca' Fosari – Digital Publishing, Venezia 2015, pp. 357-80.

Carla Cuomo, *Dall'ascolto all'esecuzione. Orientamenti per la Pedagogia e la Didattica della musica*, FrancoAngeli, Milano 2018.

Carla Cuomo, *L'educazione musicale artistica come fattore di qualità nel sistema 0-6 anni*, in *Classic Music in Education. Riflessioni e proposte. Reflexionen und Vorschläge*, a cura di Paolo Somigli, LIM, Lucca 2023, pp. 117-39.

Carla Cuomo, *La valenza formativa della musica d'arte a scuola*, «Nuova Secondaria», XL (2023) 6, pp. 48-54.

Carla Cuomo e Nicola Badolato, *La formazione musicale storico-culturale nell'infanzia*, «Musica Docta», 14, 2024 (in corso di pubblicazione).

Claudio Giunta, *L'assedio del presente: sulla rivoluzione culturale in corso*, Il Mulino, Bologna 2009.

Erwin E. Gordon, *Preparatory Audiation, Audiation, and Music Learning Theory: A Handbook of a Comprehensive Music Learning Sequence*, GIA Publications, Chicago 2001.

Giuseppina La Face Bianconi, *Il cammino dell'Educazione musicale: vicoli chiusi e strade maestre*, in *Educazione musicale e Formazione*, a cura di Giuseppina La Face Bianconi e Franco Frabboni, FrancoAngeli, Milano 2008, pp. 13-25.

Giuseppina La Face Bianconi e Anna Scalfaro, *La musica tra conoscere e fare*, FrancoAngeli, Milano 2011.

Angelo Pompilio e Alessandro Iannucci, *Il patrimonio musicale: entità materiale e immateriale*, «Il Saggiatore musicale», XXIV (2017) 2, pp. 263-72.

Adriano Prosperi, *Un tempo senza storia. La distruzione del passato*, Einaudi, Torino 2021.

Raffaele Romanelli, *Il rischio di erodere le basi dei diritti umani*, «Domani», 5 agosto 2021, riedito in «Musica Docta», 11, 2021, pp. 107-11.

Antonio Serravezza, *L'educazione estetica alla musica*, in *Educazione musicale e Formazione*, a cura di G. La Face Bianconi e F. Frabboni, pp. 121-39.

Per una teoria normativa dell'educazione nell'epoca dell'Intelligenza Artificiale

Giovanni Russo

The implementation of AI in the educational context is transforming both teaching and learning. In the relevant literature, this transformation is generally viewed positively. In this paper, we firstly argue that these analyses are guided by a normative conception of education that John Dewey defines as «traditional», which aims solely at the student's material success. AI, in this sense, by promoting effectiveness, efficiency, and performance in education, would substantiate this ideal assumption. Secondly, and in contrast to this perspective, we propose Axel Honneth's theoretical framework to refocus the analysis on the figure of the child. Based on the premise of an essential interconnection between democracy and education, the development of the student's subjectivity, and thus the moral qualities of a future citizen, constitutes the normative goal of education. This approach creates opportunities to reconsider AI's role in education, shifting the focus from quantitative improvement of technical performance to enhancing the child's moral development.

Keywords: *AI, Education, Dewey, Honneth, Recognition, Subjectivity.*

1. *Introduzione*

La rapida ascesa dell'intelligenza artificiale (IA) si sta riflettendo in ogni ambito della società, rivoluzionando settori come la finanza, la sanità, i trasporti e anche l'educazione. Nel contesto educativo, l'applicazione dell'IA si sta traducendo tanto nell'uso di sistemi di valutazione automatica[1] con cui il docente può correggere in pochi attimi le prove e i compiti degli studenti, quanto in quelli di tutor virtua-

[1] Si veda Stephen M. Rutner e Rebecca A. Scott, *Use of Artificial Intelligence to Grade Student Discussion Boards: An Exploratory Study*, «Information Systems Education Journal», 20 (2022) 4, pp. 4-18.

li[2] e piattaforme di apprendimento adattivo[3] per fornire allo studente assistenza costante e programmi di studio personalizzati. Già a partire da questi esempi, che non esauriscono lo spettro delle possibili applicazioni nell'ambito educativo, emerge come l'IA abbia la potenzialità di trasformare in maniera significativa non soltanto le modalità di insegnamento, ma anche quelle di apprendimento.

L'opinione generale attorno tali trasformazioni è che l'uso dell'IA nell'ambito educativo costituisca un elemento di progresso nella misura in cui ne promuove l'efficienza, l'efficacia e la performance tecnica[4]. E ciò automatizzando, laddove possibile, i processi di insegnamento e di apprendimento, con le conseguenze di una oggettivazione dei processi soggettivi, come quelli legati alla valutazione dello studente, e di un sostanziale risparmio di tempo[5]. La potenzialità dell'IA di promuovere tali elementi nell'educazione è largamente accettata, così che il suo carattere positivo permane anche quando vengono tematizzate le criticità etiche, le quali vengono inerite a problematiche costitutive dell'IA – ossia comuni a ogni ambito di applicazione – come la privacy, la trasparenza, l'autonomia e l'esplicabilità[6].

Queste analisi scontano tuttavia una significativa carenza teorica, cioè la mancanza di una preliminare discussione dello scopo educativo, cioè la definizione e giustificazione del concetto normativo di educazione. Nella letteratura di riferi-

[2] Si veda Chien-Chang Lin, Anna Y.Q. Huang e Owen H.T. Lu, *Artificial Intelligence in Intelligent Tutoring Systems Toward Sustainable Education: A Systematic Review*, «Smart Learning Environments», 10 (2023) 41, pp. 1-21.

[3] Si veda Muh P. Pratama, Rigel Sampelolo e Hans Lura, *Revolutionizing Education: Harnessing the Power of Artificial Intelligence for Personalized Learning*, «Klasikal: Journal of Education, Language Teaching and Science», 5 (2023) 2, pp. 350-7.

[4] Si veda Budee U. Zaman, *Transforming Education Through AI, Benefits, Risks, and Ethical Considerations*, «TechRxiv», 2023.

[5] Si veda Simone Grassini, *Shaping the Future of Education: Exploring the Potential and Consequences of AI and ChatGPT in Educational Settings*, «Education Sciences», 13 (2023) 692.

[6] Per un approfondimento sul tema, si veda Oksana Ivanashko, Alla Kozak, Tetiana Knysh e Katryna Honchar, *The Role of Artificial Intelligence in Shaping the Future of Education: Opportunities and Challenges*, «Futurity Education», 4 (2024) 1, pp. 126-46.

mento, la premessa normativa sul fine educativo non viene infatti messa a tema – se non, per la nostra conoscenza, in circoscritte eccezioni[7] –, cosicché il fine implicito che non solo orienta il giudizio circa l'implementazione nella realtà educativa dell'IA, ma anche l'analisi delle sue criticità etiche, non risulta discusso né giustificato. In mancanza di una analisi circa lo scopo dell'educazione non si spiegherebbe nemmeno la ragione secondo cui, nell'ambito educativo, la promozione di efficienza, efficacia e performance attraverso l'automatizzazione dei processi soggettivi dovrebbe rappresentare una svolta ideale e come tale costituire un elemento di progresso.

Nel presente contributo, intendiamo compiere due operazioni teoriche. In un primo momento, seguendo è la traiettoria argomentativa da cui dipende l'attuale implementazione dell'IA nell'educazione, tenteremo di disvelare, rendendola esplicita, la concezione educativa che sottende e sta nel retroterra di tali argomentazioni. Ciò che proveremo a fare emergere, attraverso il richiamo alle riflessioni di John Dewey, è come lo scopo dell'educazione che viene posto inerisca alla mera trasmissione di informazioni e abilità in vista del futuro successo materiale dello studente.

In un secondo momento, in contrasto con tale prospettiva, svolgeremo l'articolazione teorica di Axel Honneth, il quale pone l'educazione su un terreno normativo differente. Egli, mettendo a valore l'essenziale interdipendenza nelle società liberali tra educazione e democrazia, sostiene come non sia la mera trasmissione di informazioni dall'educatore verso lo studente lo scopo educativo, ma che questo rimandi piuttosto alle condizioni mediante cui lo studente può diventare un cittadino democratico, costituendo l'elementare fiducia in sé per agire in società.

[7] Si vedano, ad esempio, Ilkka Tuomi, *A Framework for Socio-Developmental Ethics in Educational AI*, «Proceedings of the 56th Hawaii International Conference on System Sciences», 2023, pp. 6208-17; Alice Watanabe, *Have Courage to Use your Own Mind, with or without AI: The Relevance of Kant's Enlightenment to Higher Education in the Age of Artificial Intelligence*, «The Electronic Journal of e-Learning», 2024, pp. 46-58.

Questo sostanziale allontanamento da una concezione performativa dell'educazione, legata alla mera trasmissione del sapere, e la conseguente proposta morale, caratterizzata dall'attenzione verso lo sviluppo del minore d'età, ci consente in conclusione di porre in primo piano non tanto gli effetti dell'implementazione dell'IA nell'insegnamento o nell'apprendimento in termini di efficienza, efficacia e performance educativa, ma di tematizzare criticamente l'implementazione dell'IA misurandola alle condizioni dello sviluppo morale dell'alunno.

2. *Una teoria tradizionale dell'educazione*

Oggi il dibattito internazionale sull'implementazione dell'IA nell'educazione[8] è costituito da due posizioni diverse ma tra loro interconnesse, legate alle opportunità e alle sfide che essa pone. Da un lato, si mette in luce il carico trasformativo positivo e desiderabile che l'IA potrebbe assumere nel settore dell'educazione, mentre, dall'altro lato, si tematizzano specifiche preoccupazioni etiche. Queste due posizioni non emergono sotto un segno antitetico, ma si pongono in continuità: anche nello svolgimento delle criticità etiche, come vedremo, la desiderabilità dell'IA non è messa in discussione, in quanto il giudizio sconta la medesima prospettiva normativa di fondo.

Nel dettaglio, l'elemento di progresso che emergerebbe dall'uso di sistemi di valutazione automatica, tutor virtuali, piattaforme di apprendimento personalizzato, e così via[9], consisterebbe nella possibilità di trasformare processi soggettivi, in mano all'essere umano, in oggettivi, tramite l'automatizzazione dell'IA. Ciò porterebbe a «enhancing efficiency, and improving effectiveness»[10] del sistema edu-

[8] Si vedano O. Ivanashko, A. Kozak e T. Knysh, K. Honchar, *The Role of Artificial Intelligence*; S.M. Rutner e R.A. Scott, *Use of Artificial Intelligence*; Robert Farrow, *The Possibilities and Limits of XAI in Education: A Socio-technical Perspective*, «Learning, Media and Technology», 48 (2023) 2, pp. 266-79; S. Grassini, *Shaping the Future of Education*; B.U. Zaman, *Transforming Education Through AI*.

[9] Si veda R. Farrow, *The Possibilities and Limits of XAI in Education*, p. 267.

[10] B.U. Zaman, *Transforming Education Through AI*, p. 1.

cativo, il quale si rifletterebbe in ultimo nell'«increasing the students' performance»[11]. Tale convinzione emerge con maggior evidenza nel caso dell'implementazione dell'IA per la valutazione dei test degli studenti, il cosiddetto *AI grading*[12]. Le ragioni secondo cui tale implementazione non solo sarebbe desiderabile, ma condurrebbe anche a un progresso educativo, sono che l'*AI grading* automatizzerebbe e renderebbe oggettivo un processo che altrimenti sarebbe soggettivo[13], dischiudendo, rispetto agli impliciti presupposti d'analisi, tre conseguenze desiderabili. In primo luogo, l'*AI grading*, automatizzando il giudizio dell'educatore, determinerebbe un significativo risparmio di tempo[14], conducendo a un aumento di efficienza[15]. In secondo luogo, l'*AI grading* ridurrebbe dal giudizio valutativo del docente la sua soggettività, la quale sarebbe un ostacolo per una valutazione giusta, cosicché l'«AI graders may contribute to a more impartial grading process»[16]. Se il risparmio di tempo è tematizzato positivamente in termini di efficienza, il processo più imparziale della valutazione si correla invece all'aumento dell'efficacia[17]. In terzo luogo, lo studente riceverebbe riscontri istantanei con cui poter migliorare la propria performance scolastica[18].

Sulla base di queste premesse – il miglioramento di efficienza, efficacia e performance –, si costituisce quell'opinione comune positiva[19] circa l'implementazione dell'IA nell'educazione. Opinione che sottende anche lo svolgimento delle criticità etiche, che non ineriscono alla desiderabilità del fine dell'implementazione dell'IA nell'educazione, ma si limitano a sviluppare quelle problematicità intrinse-

[11] O. Ivanashko, A. Kozak, T. Knysh, K. Honchar, *The Role of Artificial Intelligence*, p. 128.

[12] Si veda S.M. Rutner, R.A. Scott, *Use of Artificial Intelligence*, p. 6.

[13] Rahul Kumar, *Faculty Members' Use of Artificial Intelligence to Grade Student Papers: A Case of Implications*, «International Journal for Educational Integrity», 19 (2023) 9, pp. 1-10: p. 4.

[14] Si veda B.U. Zaman, *Transforming Education Through AI*, p. 2.

[15] *Ibidem*.

[16] S. Grassini, *Shaping the Future of Education*, p. 3.

[17] Si veda B.U. Zaman, *Transforming Education Through AI*, p. 14.

[18] Si veda S. Grassini, *Shaping the Future of Education*, p. 3.

[19] *Ibidem*, pp. 2-3.

che all'IA e comuni a ogni suo ambito di applicazione, quali, tra le altre, le istanze di privacy, trasparenza ed esplicabilità[20]. L'attenzione, in altre parole, non ricade sulle conseguenze etiche dell'automatizzazione dei processi soggettivi e umani in relazione al contesto educativo, la cui desiderabilità viene invece premessa.

La nostra convinzione è che ad operare in maniera implicita, sullo sfondo, è un peculiare modello normativo di educazione che ne orienta l'analisi. Nello specifico, l'attenzione verso elementi relativi alla performance dello studente, all'efficienza e all'efficacia dell'insegnamento come fini in sé, senza la considerazione dello sviluppo intellettuale e morale del minore d'età, rimanda a uno specifico orizzonte interpretativo particolarmente affine a ciò che John Dewey in maniera critica ha definito educazione tradizionale nel testo *Esperienza e educazione*[21]. Secondo l'autore statunitense, «lo scopo o obbiettivo principale [dell'educazione tradizionale] è di preparare il ragazzo alle responsabilità future e al successo nella vita mediante l'acquisizione di un insieme di conoscenze e di forme di abilità ben fondate che costituiscono il materiale dell'istruzione»[22]. Dewey sostiene che un orizzonte siffatto pone come fine ultimo dell'educazione la mera trasmissione quantitativa di conoscenze dal docente allo studente, affinché quest'ultimo sviluppi le competenze utili per il suo futuro. Lo snodo decisivo è rappresentato, in questo modo, dalla riduzione a mera performance del processo educativo, per cui lo studente deve dimostrare in maniera quantitativa l'acquisizione di abilità e tecniche[23].

La concezione che la scuola debba mirare a trasmettere conoscenze agli studenti per esigenze future[24], cioè la pro-

[20] Si veda Mahmut Özer, *Potential Benefits and Risks of Artificial Intelligence in Education*, «Bartın University Journal of Faculty of Education», 13 (2024) 2, pp. 232-44: pp. 236-8.

[21] Si veda John Dewey, *Experience and Education* (1938); trad. it a cura di Francesco Cappa, *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2014.

[22] *Ibidem*, p. 4.

[23] *Ibidem*, p. 6.

[24] Si veda Francesco Cappa, *Introduzione*, in J. Dewey, *Esperienza e educazione*, p. XVIII.

spettiva che Dewey definisce tradizionale, costituisce per Axel Honneth, esponente tedesco della Scuola di Francoforte, il sentimento comune della contemporaneità delle società occidentali. Egli rileva come

> [i]n the United States, politicians, economic experts, and managers are already calling for a thoroughgoing reform of the entire education system, proposing measures whose cumulative effect it would be to make teaching entirely subservient to the goal of transmitting marketable skills. According to these proposals, the effectiveness of all American schools should be subject to on-going quantitative comparison, where the success of individual teachers is measured by their students' placement in nationally standardised tests. Controls of this kind […] are discussed not only in the United States but also in Europe, as though here, too, one were hoping to subject schools to the dictate of economic developments by employing measurement methods familiar from the financial sector[25].

Le riflessioni attorno alla desiderabilità dell'implementazione dell'IA nell'educazione emergono a nostro giudizio precipuamente da questo sfondo concettuale. Se infatti lo scopo della scuola non è altro che, da un lato, la trasmissione alle nuove generazioni «di "corpi" di informazioni e di abilità che sono stati elaborati in passato»[26] e, dall'altro, l'acquisizione quantitativa di esse, «riducibile alla performance del momento»[27], allora l'IA, promuovendo in via potenziale l'efficienza, l'efficacia e la performance, sostanzierebbe in modo significativo l'orizzonte normativo dispiegato dalla concezione tradizionale dell'educazione.

Ciò che tuttavia viene messo in secondo piano, se non oscurato del tutto, è la figura del minore d'età nel ruolo di discente e la sua specificità nell'ambito dell'educazione. Ancorati a tale prospettiva tradizionale, l'analisi dell'implementazione scolastica dell'IA ne circoscrive unicamente gli effetti, per così dire, materiali, dandone un giudizio positivo

[25] Axel Honneth, *Education and the Democratic Public Sphere. A Neglected Chapter of Political Philosophy*, in Jonas Jakobsen e Odin Lysaker, *Recognition and Freedom. Axel Honneth's Political Thought*, Brill, Leiden 2015, pp. 91-107.

[26] J. Dewey, *Esperienza e educazione*, p. 4.

[27] F. Cappa, *Introduzione*, p. XVIII.

o negativo in base all'aumento o alla diminuzione della performance educativa. Nelle pagine che seguono, faremo riferimento a un altro modello normativo di educazione tematizzato da Honneth in anni recenti. Esso, come vedremo, rappresenta un cambiamento di segno nella direzione interpretativa dello scopo della scuola, il quale costituisce il presupposto con cui ripensare alle conseguenze dell'implementazione dell'IA ponendo al centro dell'analisi la figura dello studente.

3. *Lo scopo dell'educazione secondo Axel Honneth*

La teoria tradizionale dell'educazione determina uno specifico ambito di analisi per quanto concerne l'implementazione dell'IA nell'ambito scolastico. L'aspetto saliente che viene posto in primo piano è quanto l'IA costituisca un elemento di promozione del processo dell'educazione, il quale è pensato in termini di performance quantitativa. Tale schema di riferimento ha raggiunto la sua acme nei giorni odierni, in cui, come segnala Honneth, si tende sempre più a vedere l'insegnamento come subordinato alla trasmissione di competenze spendibili sul mercato.

In tale quadro teorico tuttavia l'assenza significativa è proprio la figura che determina la specificità del luogo educativo, cioè il bambino, il minore d'età, nel ruolo di discente. Ne è consapevole Honneth che in *Education and The Democratic Public Sphere*[28] articola un modello normativo di educazione in cui rimette al centro la figura dello studente in contrasto col modello definito tradizionale. Si tratta di una prospettiva che imprime una traiettoria opposta allo scopo educativo finora emerso. Honneth si pone infatti su un terreno d'analisi differente, in cui il primato normativo inerisce alla costituzione morale del bambino e non più alla trasmissione di informazioni in vista di una performance.

Per articolare il contenuto di questo orizzonte normativo, il filosofo tedesco svolge dapprima un fondamentale presupposto teorico che struttura l'intera riflessione, ossia l'es-

[28] A. Honneth, *Education and the Democratic Public Sphere*.

senziale interrelazione tra educazione e democrazia[29]. Scrive Honneth che «good upbringing and a republican political order require each other because the former, in the form of public education, first produces the cultural and moral capacities that make it possible for the latter to exist»[30]. In questo senso, una democrazia deve creare i presupposti del proprio mantenimento riproducendo quelle precondizioni morali e culturali alla base della propria esistenza[31]. Lo studente diviene così il depositario della condizione di possibilità per il mantenimento della democrazia e come tale, in uno stato democratico, la teoria normativa dei processi educativi deve scontarne il primato.

L'essenziale interconnessione tra democrazia e educazione assicura la centralità dello studente in una teoria dell'educazione e, al contempo, dà una specifica direzione allo scopo educativo. Se l'educazione deve promuovere «in each pupil the virtues and capacities of a "future citizen"»[32], allora la questione diventa stabilire le virtù e le capacità che dovrebbe possedere un cittadino.

Secondo Honneth, in breve, un buon cittadino dovrebbe possedere innanzitutto quell'autofiducia psicologica e quelle abilità cognitive necessarie per una cittadinanza attiva efficace, il che significa partecipazione alla discussione pubblica e contributo alla vita democratica[33], laddove tali qualità emergono mediante un processo di socializzazione e di riconoscimenti intersoggettivi. Fondamentale in questo processo è il concetto di riconoscimento, con cui Honneth intende quella dinamica che coinvolge due o più soggetti, in cui, da un lato, uno esprime verbalmente e tramite il proprio agire la propria specificità, le proprie caratteristiche in quanto individuo concreto, dall'altro lato vi è invece una alterità – singola o molteplice – che può validare quanto esibito

[29] Si veda *ibidem*, pp. 17-9.
[30] *Ibidem*, p. 18.
[31] *Ibidem*, p. 19.
[32] *Ibidem*, p. 25.
[33] Si veda Axel Honneth, *Der arbeitende Souverän*, Suhrkamp, Berlin 2023, pp. 44-5.

dall'individuo restituendogli la stessa immagine che si era autoattribuito[34]. L'autofiducia psicologica e le qualità cognitive emergono così «con la profonda fiducia di fornire prestazioni o possedere capacità riconosciute dagli altri membri della comunità come ricche di valore»[35].

Ponendo al centro dello sviluppo dell'essere umano tale dinamica, Honneth istitutisce una svolta di tipo sociale in ambito educativo. Se infatti la scuola ha «the goal of creating within the individual a corresponding number of layers of self-respect and self-esteem, which taken together allow him to act with self-confidence as citizen of a republic»[36], la socializzazione e l'interazione intersoggettiva tra studenti e docenti assumono una connotazione fondativa. L'obiettivo dell'educazione si sposta così dal costituire delle performance al creare quante più condizioni di riconoscimento sociale possibile per lo sviluppo dell'individuo. In questo modo, scontando tale svolta sociale dell'educazione, si compie un capovolgimento del primato educativo.

> Professional skills, civic competence, and moral principles are here conceived of not primarily as teachable means by which individuals are enabled to secure an income for themselves, but rather as generalised media of social recognition, which the young acquire through a pedagogical process and which gradually make them aware of possessing a certain 'worth' or 'value' in the eyes of others[37].

Lo scopo dell'educazione, secondo tale proposta, non è più l'acquisizione di tecniche, conoscenze e abilità che dischiudono performance per il proprio successo, ma l'espressione della soggettività dello studente, il suo sviluppo morale che avviene per via relazionale. In questo senso, il fine dei processi educativi della teoria tradizionale costituisce solamente un mezzo, una possibilità con cui lo studente

[34] Si veda Axel Honneth, *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte* (1992); trad. it. a cura di Carlo Sandrelli, *Lotta per il riconoscimento*, Il Saggiatore, Milano 2002.

[35] *Ibidem*, p. 156.

[36] A. Honneth, *Education and the Democratic Public Sphere*, p. 25.

[37] *Ibidem*.

può pervenire a un riconoscimento intersoggettivo e con cui può dispiegare con autofiducia il proprio sé – questo, sì, lo scopo dell'educazione secondo Honneth.

4. *Conclusioni: l'implementazione dell'IA alla luce della centralità del bambino*

L'analisi critica degli effetti dell'IA nell'ambito scolastico dipende da quale scopo si dà all'educazione, cioè dalla teoria normativa sottesa. Essa, infatti, non solo dischiude uno specifico ambito concreto, ma ne orienta anche il giudizio critico. In tale misura, una concezione tradizionale di educazione dispiega una analisi orientata all'ambito performativo dei processi scolastici, e determina un giudizio commisurato a quanto essi siano promossi in termini di efficienza ed efficacia. Come abbiamo mostrato, la letteratura sul tema, scontando nel retroterra una simile prospettiva normativa dell'educazione, sostiene una opinione generalmente positiva circa l'implementazione dell'IA, in quanto essa promuove l'efficienza e l'efficacia del processo educativo e, in ultimo, la performance tecnica dello studente.

Nelle righe che seguono accenneremo solamente, rimandando la questione ad altri luoghi per una trattazione maggiormente esaustiva, alle conseguenze teoriche più immediate che l'approccio honnethiano dispiega se diretto all'implementazione dell'IA.

Ponendo come scopo dell'educazione lo sviluppo della soggettività dello studente – in termini di autofiducia psicologica e qualità cognitive –, in modo che diventi un futuro cittadino, si aprono specifici contesti di analisi e orizzonti interpretativi inerenti all'uso dell'IA. Da un lato, si pone al centro della discussione la figura del bambino, del minore d'età, nel ruolo di studente. E lo si fa in riferimento alla sua dimensione morale, al valore intrinseco della sua soggettività. La salvaguardia dell'ordine democratico dipende infatti essenzialmente, secondo Honneth, dallo sviluppo del bambino. Cosicché tematizzare l'implementazione dell'IA nell'educazione significa svolgere le conseguenze che essa ha, e

avrebbe, nella maturazione morale dello studente, e non solamente nella sua performance tecnica. Dall'altro lato, tale attenzione dovrebbe ricadere, più nello specifico, nel modo in cui l'IA influenza l'aspetto relazionale, sociale dell'educazione. Se l'autofiducia psicologica e le qualità cognitive emergono, come sostiene Honneth, da un processo intersoggettivo di riconoscimento, allora l'automatizzazione dei processi soggettivi, con il conseguente velamento della soggettività, come restituisce plasticamente l'esempio dell'*AI grading*, non può essere ridotta in ultimo a un'intensificazione dell'efficienza e dell'efficacia del processo educativo, ma deve essere analizzata eticamente tenendo conto del valore sociale dell'educazione.

In altre parole, rispetto al modello tradizionale, questa teoria normativa costituisce, a nostro avviso, un utile disegno con cui rinnovare la discussione attorno allo scopo dell'educazione, rimettendo in primo piano la figura del bambino, dello studente, ancora oggi ridotta a posizione marginale nella letteratura di riferimento. Così che dal recupero della centralità del bambino nel contesto educativo, nel suo valore intrinseco, è forse pensabile una implementazione dell'IA che non miri alla promozione quantitativa di una performance tecnica ma, piuttosto, all'intensificazione delle possibilità della sua costituzione morale.

Rifermenti bibliografici

Gert J.J. Biesta, *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*, Routledge, London-New York 2010.

John Dewey, *Experience and Education* (1938), trad. it. a cura di Francesco Cappa, *Esperienza e educazione*, Raffaello Cortina, Milano 2014.

Robert Farrow, *The Possibilities and Limits of XAI in Education: A Socio-Technical Perspective*, «Learning, Media and Technology», 48 (2023) 2, pp. 266-79.

Simone Grassini, *Shaping the Future of Education: Exploring the Potential and Consequences of AI and ChatGPT in Educational Settings*, «Education Sciences», 13 (2023) 692.

Axel Honneth, *Der arbeitende Souverän*, Suhrkamp, Berlin 2023.

Axel Honneth, *Education and the Democratic Public Sphere. A Neglected Chapter of Political Philosophy*, in Jonas Jakobsen, Odin Lysaker, *Recognition and Freedom. Axel Honneth's Political Thought*, Brill, Leiden 2015, pp. 91-107.

Axel Honneth, *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte* (1992); trad. it. a cura di Carlo Sandrelli, *Lotta per il riconoscimento*, Il Saggiatore, Milano 2002.

Oksana Ivanashko, Alla Kozak, Tetiana Knysh e Kathryna Honchar, *The Role of Artificial Intelligence in Shaping the Future of Education: Opportunities and Challenges*, «Futurity Education», 4 (2024) 1, pp. 126-146.

Immanuel Kant, *Über Pädagogik* (1803); trad. it. a cura di Luciana Bellatalla e Giovanni Genovesi, *La pedagogia*, Anicia, Roma 2009.

Rahul Kumar, *Faculty Members' Use of Artificial Intelligence to Grade Student Papers: A Case of Implications*, «International Journal for Educational Integrity», 19 (2023) 9, pp. 1-10.

Chien-Chang Lin, Anna Y.Q. Huang e Owen H.T. Lu, *Artificial Intelligence in Intelligent Tutoring Systems toward Sustainable Education: A Systematic Review*, «Smart Learning Environments», 10 (2023) 41, pp. 1-21.

Mahmut Özer, *Potential Benefits and Risks of Artificial Intelligence in Education*, «Bartın University Journal of Faculty of Education», 13 (2024) 2, pp. 232-44.

Muh P. Pratama, Rigel Sampelolo e Hans Lura, *Revolutionizing Education: Harnessing the Power of Artificial Intelligence for Personalized Learning*, «Klasikal: Journal of Education, Language Teaching and Science», 5 (2023) 2, pp. 350-7.

Stephen M. Rutner, Rebecca A. Scott, *Use of Artificial Intelligence to Grade Student Discussion Boards: An Exploratory Study*, «Information Systems Education Journal», 20 (2022) 4, pp. 4-18.

Ikka Tuomi, *A Framework for Socio-Developmental Ethics in Educational AI*, «Proceedings of the 56th Hawaii International Conference on System Sciences», 2023, pp. 6208-17.

Alice Watanabe, *Have Courage to Use your Own Mind, with or without AI: The Relevance of Kant's Enlightenment to Higher Education in the Age of Artificial Intelligence*, «The Electronic Journal of e-Learning», 2024, pp. 46-58.

Budee U. Zaman, *Transforming Education Through AI, Benefits, Risks, and Ethical Considerations*, «TechRxiv», 2023.

Diritto alla *comprensione*

Il diritto allo sviluppo del bambino.
Un focus sui bambini con ritardo del linguaggio

Mariagrazia Zuccarini, Chiara Suttora, Annalisa Guarini, Alessandra Sansavini

Building on the United Nations Convention on the Rights of the Child, this chapter emphasizes every child's right to healthy and positive development, particularly addressing how this right applies to children with language delays or "late-talkers". It emphasizes the importance of "nurturing care" promoting the well-being of children, particularly from birth to age three, a critical window for brain development. Nurturing care involves creating a safe and enriched environment where children can reach their full potential, supported by active parental and community involvement. This concept is especially relevant for children with language delay, as this condition can profoundly impact their global development, influencing not only the communicative domain, but also the cognitive, emotional, and social ones. The chapter reviews research on interventions that have proven effective in fostering language development. It also highlights the key role of families, educators, and health professionals in fostering nurturing environments for late-talkers.

Keywords: *Nurturing care, Delayed Expressive Language, Parent-coaching, Children's right to development, Late-talkers.*

La Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti del Fanciullo, adottata nel 1989, rappresenta uno dei principali strumenti giuridici internazionali volti a garantire la protezione e il rispetto dei diritti umani per tutti i bambini. Tra i diritti fondamentali sanciti dalla Convenzione, un'importanza particolare è attribuita al diritto allo sviluppo, descritto nell'articolo 6: «Gli Stati parti si impegnano a garantire nella più ampia misura possibile la sopravvivenza e lo sviluppo del

bambino» (Convenzione ONU, 1989[1]). Questo principio si declina nel diritto allo sviluppo fisico, mentale e sociale del bambino, con l'obiettivo di creare condizioni ottimali affinché ogni bambino possa raggiungere il proprio pieno potenziale. Partendo da questo documento, nel 2018, l'Organizzazione Mondiale della Sanità, ha sottolineato la rilevanza della "nurturing care", ossia della cura che nutre, promuovendo il benessere e lo sviluppo ottimale dei bambini dalla nascita fino ai tre anni di vita; è questa, infatti, una finestra di opportunità fondamentale per lo sviluppo cerebrale, in cui si pongono le basi per lo sviluppo successivo. Questo concetto si basa sull'importanza di un ambiente sicuro, stimolante e affettuoso, dove i bambini possano crescere sani, apprendere e sviluppare le loro capacità sociali, cognitive ed emotive. La cura che nutre implica il coinvolgimento attivo dei genitori, delle famiglie e della comunità per garantire che ogni bambino abbia l'opportunità di raggiungere il suo pieno potenziale (Organizzazione Mondiale della Sanità, 2018[2]).

Nel caso dei bambini con ritardo del linguaggio, anche denominati "parlatori tardivi", quanto finora affermato assume connotati particolarmente significativi. Il ritardo del linguaggio rappresenta una condizione che può avere profonde implicazioni sullo sviluppo globale del bambino, influenzando non solo l'area comunicativa, ma anche quella cognitiva, emotiva e sociale. Questo contributo esaminerà come il diritto allo sviluppo possa essere interpretato e attuato nel caso dei bambini con ritardo del linguaggio, con particolare attenzione alle implicazioni pratiche per genitori ed operatori, fondamentali per creare un'"ambiente che nutre" per il bambino parlatore tardivo.

[1] Organizzazione delle Nazioni Unite, *Convenzione sui diritti dell'infanzia*, New York 2018.

[2] Organizzazione Mondiale della Sanità, *La nurturing care per lo sviluppo infantile precoce*, Ginevra 2018.

1. *Il ritardo del linguaggio: definizione, criteri diagnostici, prevalenza e fattori di rischio*

Il ritardo del linguaggio è una condizione in cui il bambino, tra i 18 e i 36 mesi, manifesta una significativa difficoltà nell'acquisizione delle competenze linguistiche rispetto ai coetanei, in assenza di deficit neurologici, sensoriali e cognitivi[3]. Tale condizione è caratterizzata da un vocabolario espressivo limitato, inferiore alle 50 parole a 24 mesi, e/o assenza di combinazione di parole a 30 mesi[4].

Dai risultati di recenti ricerche, è emerso, tuttavia, come tale popolazione sia molto eterogenea al suo interno: è infatti possibile individuare diversi profili di bambini parlatori tardivi, sulla base della gravità delle difficoltà linguistiche manifestate, che possono essere circoscritte alle abilità lessicali espressive o interessare anche quelle lessicali recettive ed essere associate a fragilità in altri ambiti comunicativi-linguistici, come la produzione gestuale, l'imitazione verbale, la produzione e comprensione morfosintattica, la discriminazione e produzione fonetico-fonologica, la produzione e comprensione pragmatica[5].

La prevalenza del ritardo del linguaggio varia a seconda della popolazione e dei criteri diagnostici utilizzati, ma si stima che colpisca tra l'11 e il 18% dei bambini tra i 18 ed

[3] Simonetta D'Amico, Anna Giulia De Cagno, Maria Chiara Levorato, Tiziana Rossetto, Alessandra Sansavini, *Il disturbo primario del linguaggio. Oltre la Consensus Conference*, Erickson, Trento 2021; Vera V. Hawa, George Spanoudis, *Toddlers with Delayed Expressive Language: an Overview of the Characteristics, Risk Factors, and Language Outcomes*, «Research in Developmental Disabilities», 35 (2014), pp. 400-7.

[4] Donna J. Thal, Virginia A. Marchman, J. Bruce Tomblin, *Late-Talking Toddlers: Characterization and Prediction of Continued Delay*, in *Late Talkers: Language Development, Interventions, and Outcomes*, a cura di Leslie A. Rescorla & Philip S. Dale, Brookes Publishing Co., Maryland 2013, pp. 169-201.

[5] Chantal Desmarais, Audette Sylvestre, François Meyer, Isabelle Bairati, Nancie Rouleau, *Three Profiles of Language Abilities in Toddlers with an Expressive Vocabulary Delay: Variations on a Theme*, «Journal of Speech, Language, and Hearing Research», 53 (2010) 3, pp. 699-709; Mariagrazia Zuccarini, Annalisa Guarini, Dino Gibertoni, Chiara Suttora, Arianna Aceti, Luigi Corvaglia, Arianna Bello, Maria Cristina Caselli, Alessandra Sansavini, *Describing Communication Profiles of Low-risk Preterm and Full-term Late Talkers*, «Journal of Communication Disorders» 104 (2023), 106336.

i 36 mesi[6]. Di questi, la maggioranza recupera il ritardo linguistico entro i tre anni, ma il 5-7% dei bambini della popolazione generale continua a manifestare difficoltà nell'area linguistica oltre i quattro anni, avendo come esito un Disturbo Primario del Linguaggio, disturbo del neurosviluppo che riguarda l'acquisizione del linguaggio, si manifesta fin dalle prime fasi di sviluppo e non è associato a condizioni biomediche note[7].

Come è emerso in letteratura, diversi sono i fattori di rischio associati al ritardo del linguaggio, alcuni biologici, come la storia familiare di disturbi del linguaggio, il genere maschile, la nascita pretermine, altri ambientali, come un input linguistico povero, sia in termini quantitativi che qualitativi, e un basso livello di istruzione e status socio-economico genitoriale[8].

2. *Ritardo e Disturbo Primario del Linguaggio e sviluppo del bambino*

Le difficoltà comunicative-linguistiche si associano frequentemente a difficoltà in altre aree dello sviluppo. Rispetto all'area cognitiva, le competenze linguistiche sono strettamente associate alle capacità di pensiero e gioco simbolico, attenzione, memoria di lavoro e inibizione; pertanto, i bambini con ritardo e disturbo primario del linguaggio possono mostrare fragilità in queste aree[9].

[6] Alessandra Sansavini, Maria Elena Favilla, Maria Teresa Guasti, Andrea Marini, Stefania Millepiedi, Maria Valeria Di Martino, Simona Vecchi, Nadia Battajon, Laura Bertolo, Olga Capirci, Barbara Carretti, Maria Paola Colatei, Cristina Frioni, Luigi Marotta, Sara Massa, Letizia Michelazzo, Chiara Pecini, Silvia Piazzalunga, Manuela Pieretti, Pasquale Rinaldi, Renata Salvadorini, Cristiano Termine, Mariagrazia Zuccarini, Simonetta D'Amico, De Anna Giulia Cagno, Maria Chiara Levorato, Tiziana Rossetto, Maria Luisa Lorusso, *Developmental Language Disorder: Early Predictors, Age for the Diagnosis, and Diagnostic Tools. A Scoping Review*, «Brain Sciences», 11 (2021) 5, pp. 1-38.

[7] *Ibidem.*

[8] *Ibidem.*

[9] Leah L. Kapa, Elena Plante, *Executive Function in SLI: Recent Advances and Future Directions*, «Current Developmental Disorders Report», 2 (2015), pp. 245-52; Andrea Marini, Cinzia Gentili, Massimo Molteni, Franco Fab-

Per quanto riguarda lo sviluppo emotivo e comportamentale, la frustrazione derivante dall'incapacità di esprimersi può portare a difficoltà emotive, come ansia, e comportamenti problematici, come aggressività, problemi nella condotta o iperattività che persistono fino all'età adolescenziale[10].

In ambito sociale, il ritardo del linguaggio può limitare le interazioni del bambino con i pari e con gli adulti, essendo la comunicazione un'abilità fondamentale per lo sviluppo di relazioni sociali positive e per l'integrazione nel contesto scolastico e comunitario. I bambini con ritardo del linguaggio possono infatti sperimentare difficoltà nel fare amicizia, nel partecipare a giochi di gruppo e nel seguire le istruzioni in classe, aumentando il rischio di isolamento sociale e di problemi comportamentali conseguenti.
Le difficoltà comunicative-linguistiche possono inoltre avere effetti a cascata sull'apprendimento del linguaggio scritto: circa il 40-50% dei bambini con disturbo primario del linguaggio presenta difficoltà nell'apprendimento del linguaggio scritto, ovvero nelle abilità di lettura e scrittura, in età scolare, con conseguente compromissione del rendimento scolastico e aumentato rischio di abbandono scolastico[11] .

3. *Interventi precoce e ruolo dell'ambiente familiare*

Gli interventi per i bambini con ritardo del linguaggio sono cruciali per ridurre l'impatto che le difficoltà linguistiche iniziali possono avere sullo sviluppo successivo. Alcune meta-analisi e revisioni sistematiche hanno evidenziato che esisto-

bro, *Differential Verbal Working Memory Effects on Linguistic Production in Children with Specific Language Impairment*, «Research in Developmental Disabilities», 35 (2014) 12, pp. 3534-42; Leslie A. Rescorla, Marijke Goossens, *Symbolic Play Development in Toddlers with Expressive Specific Language Impairment (SLI-E)*, «Journal of Speech and Hearing Research», 35 (1992) 6, pp. 1290-302.

[10] Gina Conti-Ramsden, Pearl L.H. Mok, Andrew Pickles, Kevin Durkin, *Adolescents with a History of Specific Language Impairment (SLI): Strengths and Difficulties in Social, Emotional and Behavioral Functioning*, «Research in Developmental Disabilities», 34 (2013), pp. 4161-9.

[11] Leslie A. Rescorla, *Language and Reading Outcomes to Age 9 in Late-Talking Toddlers*, «Journal of Speech, Language and Hearing Research», 45 (2002), pp. 360-71.

no due tipi principali di interventi: quelli diretti e quelli indiretti[12]. Gli interventi diretti sono condotti da logopedisti che lavorano direttamente con i bambini per migliorare le loro competenze linguistiche, mentre quelli indiretti coinvolgono i genitori, indicando loro come creare un ambiente comunicativo stimolante e facilitante per il loro bambino.

Gli interventi indiretti, o di *parent-coaching*, si basano sull'idea che i genitori possano svolgere un ruolo chiave nello sviluppo comunicativo-linguistico dei propri figli attraverso interazioni comunicative quotidiane. Gli studi dimostrano che, quando i genitori sono formati da specialisti per utilizzare strategie comunicative efficaci, i bambini migliorano significativamente nel vocabolario espressivo e nella lunghezza media degli enunciati[13]. Questo tipo di interventi non solo è efficace tanto quanto gli interventi diretti gestiti da professionisti, ma è anche più accessibile e meno costoso, rendendolo una scelta percorribile per molte famiglie. Inoltre, gli interventi indiretti sono generalmente da preferire al tradizionale approccio dell'"aspettiamo e vediamo", ovvero l'attesa senza intervento per vedere se il bambino supera da solo le sue difficoltà linguistiche. Gli studi, infatti, suggeriscono che i bambini che partecipano a interventi indiretti mostrano un progresso significativo nel linguaggio rispetto a quelli che non ricevono alcun intervento[14].

Tra i vari tipi di intervento indiretto, è importante evidenziare quelli che si basano sulla «stimolazione focalizzata»[15] e sulla «lettura dialogica»[16]. Nella stimolazio-

[12] Megan Y. Roberts, Ann P. Kaiser, *The Effectiveness of Parent-implemented Language Interventions: A Meta-Analysis*, «American Journal of Speech-Language Pathology», 20 (2011), pp. 180-99; Rachel Tosh, Wendy Arnott, Nerina Scarinci, *Parent-implemented Home Therapy Programmes for Speech and Language: A Systematic Review*, «International Journal of Language and Communication Disorders», 52 (2017), pp. 253-69.

[13] M.Y. Roberts, A.P. Kaiser, *The Effectiveness of Parent-implemented Language Interventions: A Meta-Analysis*.

[14] *Ibidem*.

[15] Luigi Girolametto, Patsy S. Pearce, Elaine Weitzman, *Interactive Focused Stimulation for Toddlers with Expressive Vocabulary Delays*, «Journal of Speech, Language and Hearing Research», 39 (1996), pp. 1274-83.

[16] Anke Buschmann, Bettina Multhauf, Marco Hasselhorn, Joachim Pietz, *Long-Term Effects of a Parent-Based Language Intervention on Language Out-*

ne focalizzata, i genitori presentano in modo ripetuto parole target durante il gioco o la lettura di libri per ampliare il vocabolario del bambino; nella «lettura dialogica», i genitori utilizzano la lettura del libro come strumento per promuovere conversazioni interattive con il bambino. Entrambi gli interventi appaiono particolarmente efficaci nell'ampliare il vocabolario espressivo e migliorare le competenze sintattiche del bambino con ritardo del linguaggio rispetto a quelli che seguono il solo approccio di attesa[17].

Sulla base di tali evidenze scientifiche, come gruppo di ricerca del Laboratorio di Psicologia dello Sviluppo e del Servizio psicologico SERES del Dipartimento di Psicologia "Renzo Canestrari" dell'Università di Bologna, abbiamo condotto due studi proponendo l'intervento di *parent-coaching* "Oltre il libro"[18] a genitori di bambini parlatori tardivi, in collaborazione con i colleghi Arianna Aceti e Luigi Corvaglia dell'Unità di Neonatologia dell'Ospedale Sant'Orsola-Malpighi di Bologna e, per il primo studio, anche con le colleghe Maria Cristina Caselli dell'Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione del CNR di Roma e Arianna Bello del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università Roma Tre, nell'ambito dei progetti (a) AlmaIdea 2017 dell'Università di Bologna dal titolo: "Ritardo di linguaggio nei bambini nati pretermine: screening, valutazione e intervento" (Coordinatrice: Alessandra Sansavini), (b) MIUR PRIN 2017 su: "Early markers of Language-Learning Impairment" (Coordinatrice Unità di Bologna: Alessandra Sansavini), (c) Con i Bambini Impresa Sociale, "Trame Educative" (Coordinatrice dell'Unità del Dipartimento di Psicologia "Renzo Canestrari": Annalisa Guarini).

comes and Working Memory for Late-Talking Toddlers, «Journal of Early Intervention», 37 (2015), pp. 175-89.

[17] L. Girolametto, P.S. Pearce, E.Weitzman, *Interactive Focused Stimulation for Toddlers with Expressive Vocabulary Delays*.

[18] Luigi Girolametto, Arianna Bello, Daniela Onofrio, Lorena Remi, Maria Cristina Caselli, *Parent-coaching per l'intervento precoce sul linguaggio. Percorsi di lettura dialogica nel programma "Oltre il Libro"*, Erickson, Trento 2017.

Il primo studio[19] ha implementato l'intervento di *parent-coaching* "Oltre il Libro"[20] e ne ha esaminato l'efficacia con un gruppo di genitori di 50 bambini con ritardo del linguaggio, nati pretermine e a termine. I genitori di 27 bambini hanno partecipato all'intervento, mentre i genitori degli altri 23 bambini hanno fatto parte del gruppo di controllo, ossia non hanno aderito ad alcun intervento specifico. Tale intervento di *parent-coaching* enfatizza l'importanza di creare un ambiente comunicativo-linguistico ricco e responsivo, in cui i genitori promuovono la presa del turno comunicativo del bambino e rispondono in modo contingente alle sue produzioni comunicative con espansioni, modellamento e strategie comunicative multimodali. I risultati dello studio hanno mostrato che i bambini che hanno ricevuto l'intervento mostravano significativi miglioramenti nelle abilità linguistiche rispetto al gruppo di controllo, con un ampliamento del lessico espressivo e della produzione di frasi e un recupero parziale o completo del ritardo linguistico. L'intervento ha avuto effetti positivi su tutti i parlatori tardivi, sia quelli nati pretermine che quelli nati a termine, seppure con alcune differenze tra i due gruppi. Infatti, tutti hanno mostrato un incremento nella capacità di produzione di frasi complete dal punto di vista morfosintattico, ma solo i parlatori tardivi nati a termine hanno mostrato anche un incremento significativo nel numero di parole e frasi prodotte rispetto a quello dei parlatori tardivi non partecipanti all'intervento. Queste evidenze confermano che l'input linguistico arricchito proposto dai genitori costituisce un metodo efficace per promuovere lo sviluppo del linguaggio nei bambini con difficoltà linguistiche tra i due ed i tre anni di età; al tempo stesso, mostrano l'importanza di tenere conto delle eventua-

[19] Mariagrazia Zuccarini, Chiara Suttora, Arianna Bello, Arianna Aceti, Luigi Corvaglia, Maria Cristina Caselli, Annalisa Guarini, Alessandra Sansavini, *A Parent-implemented Language Intervention for Late Talkers: An Exploratory Study on Low-Risk Preterm and Full-term Children*, «International Journal of Environmental Research and Public Health», 17 (2020), 9123.

[20] L. Girolametto, A. Bello, D. Onofrio, L. Remi, M.C. Caselli, Parent-coaching *per l'intervento precoce sul linguaggio. Percorsi di lettura dialogica nel programma "Oltre il Libro"*.

li ulteriori vulnerabilità dei bambini stessi, quali quelle conseguenti a una nascita pretermine.

Il secondo studio[21] ha anch'esso coinvolto un gruppo di genitori di 46 bambini con ritardo del linguaggio, nati pretermine e nati a termine. I genitori di 24 bambini hanno partecipato all'intervento di *parent-coaching* "Oltre il Libro"[22], mentre i genitori degli altri 22 bambini hanno fatto parte del gruppo di controllo. Tale ricerca ha evidenziato che la qualità delle interazioni comunicative genitore-bambino e l'ambiente linguistico domestico sono cruciali per il miglioramento delle competenze linguistiche dei bambini con ritardo del linguaggio. In particolare, l'uso di strategie di supporto per il linguaggio da parte dei genitori, come il rispondere alle iniziative comunicative del bambino, l'espandere le sue produzioni comunicative e il dedicare maggior tempo alla conversazione sui contenuti del libro durante la lettura dialogica, sono stati associati a progressi significativi nel linguaggio, osservati solo nei parlatori tardivi i cui genitori partecipavano all'intervento, e non in quelli appartenenti al gruppo di controllo. I risultati di questo studio hanno quindi mostrato che l'intervento di *parent-coaching* mediante la lettura dialogica migliora le modalità comunicative-linguistiche dei genitori e queste, a cascata, hanno un effetto positivo sul numero e la varietà di parole prodotte dai bambini.

Tali ricerche, pertanto, confermano che gli interventi linguistici indiretti rappresentano una strategia efficace per sostenere lo sviluppo del linguaggio nei bambini con ritardo del linguaggio e che i genitori svolgono un ruolo fondamentale nel supportare lo sviluppo linguistico del proprio bambino, creando un ambiente domestico ricco di stimoli linguistici ed impegnandosi in interazioni comunicative di quali-

[21] Chiara Suttora, Mariagrazia Zuccarini, Arianna Aceti, Luigi Corvaglia, Annalisa Guarini, Alessandra Sansavini, *The Effects of a Parent-Implemented Language Intervention on Late-Talkers' Expressive Skills: The Mediational Role of Parental Speech Contingency and Dialogic Reading Abilities*, «Frontiers in Psychology», 12 (2021), 723366.

[22] L. Girolametto, A. Bello, D. Onofrio, L. Remi, M.C. Caselli, Parent-coaching *per l'intervento precoce sul linguaggio. Percorsi di lettura dialogica nel programma "Oltre il Libro"*.

tà con il bambino[23]. Tali programmi, non solo offrono un'alternativa efficace e conveniente alle terapie tradizionali, ma sono anche supportati da una solida base di evidenze scientifiche che ne confermano l'efficacia.

4. *Quali strategie utilizzare con un bambino con ritardo del linguaggio?*

In sintesi, sulla base delle evidenze scientifiche, proviamo a delineare un elenco di alcune possibili strategie comunicative efficaci da adottare con un bambino con ritardo del linguaggio per supportare e promuovere il suo sviluppo linguistico.

1. Interazioni contingenti e responsive: i genitori o gli adulti in generale che interagiscono con il bambino parlatore tardivo, dovrebbero rispondere ai suoi tentativi comunicativi in modo temporalmente contingente e positivo, ovvero incoraggiando i progressi del bambino e mantenendo un atteggiamento paziente e supportivo.
2. Routine di conversazione: è importante creare momenti specifici per conversare con il bambino, come durante il gioco o prima di dormire. Questo può promuovere lo sviluppo delle abilità di dialogo oltre che il vocabolario del bambino.
3. Lettura dialogica: la lettura di libri insieme è un'attività fondamentale per lo sviluppo del linguaggio. I genitori possono fare domande aperte, commentare le immagini e coinvolgere il bambino nella narrazione. Questo metodo incoraggia il bambino a partecipare alla lettura, fare domande, rispondere e raccontare parti della storia, promuovendone in modo significativo le competenze linguistiche.
4. Ampliamento del vocabolario: introdurre nuove parole e concetti durante le attività quotidiane può aiutare ad ampliare il vocabolario del bambino. Ad esempio,

[23] Erika Hoff, *How Social Contexts Support and Shape Language Development*, «Developmental Review», 26 (2006), pp. 55-88.

durante una passeggiata, il genitore può denominare i diversi tipi di piante e animali incontrati e parlare di questi con il bambino.

5. Espansione dell'enunciato: quando il bambino pronuncia una frase, il genitore può riprenderla e ampliarla in modo da favorire la produzione di frasi complete di tutte le parti grammaticali nel bambino. Se ad esempio, il bambino indica un cane che corre e dice al genitore: "Cane!", il genitore può rispondere "Sì, il cane corre", "Guarda come corre forte il cane", espandendo in questo modo l'enunciato del bambino e producendo frasi complete dal punto di vista morfosintattico.
6. Comunicazione multimodale: quando si conversa o legge al proprio bambino, è importante affiancare all'uso delle parole anche l'uso di altre modalità comunicative, quali i gesti, l'intonazione, lo sguardo. Queste modalità, oltre a rendere la comunicazione più efficace, rendono le attività di lettura, dialogo, o gioco, più coinvolgenti ed interattive. Facendo riferimento all'esempio precedente, quando il genitore dice al bambino "Guarda come corre forte il cane!", potrà accompagnare l'enunciato con il gesto che simula la corsa, variare l'intonazione della voce, aumentandone la frequenza fondamentale, fare una pausa tra un enunciato e il successivo, così da enfatizzarne il contenuto.
7. Giochi di Ruolo: i giochi di ruolo offrono opportunità per praticare il linguaggio in contesti significativi. I genitori possono giocare con il bambino, mettendo in scena situazioni diverse proprie della vita quotidiana (es.: fare la spesa, una gita fuori porta, ecc..), incoraggiandolo a rivestire vari ruoli, e a descrivere quello che accade, le azioni compiute, la loro sequenza. In questo modo si favorisce l'incremento del vocabolario e degli enunciati del bambino, ma anche la riflessione sulla sequenzialità temporale e causale degli eventi.

8. *Conclusioni*

Il diritto allo sviluppo sancito dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti del Fanciullo richiede un impegno collettivo per garantire che tutti i bambini, inclusi quelli con ritardo del linguaggio, abbiano le opportunità necessarie per raggiungere il loro pieno potenziale. La ricerca ha evidenziato l'importanza di interventi precoci e di un ambiente comunicativo-linguistico ricco e stimolante per il successo nello sviluppo del linguaggio[24].

I genitori, in particolare, svolgono un ruolo cruciale nel supportare lo sviluppo comunicativo-linguistico dei loro bambini attraverso interazioni comunicative contingenti e responsive e strategie comunicative multimodali. Tuttavia, anche i professionisti dell'educazione e della salute, quali educatori, insegnanti, logopedisti e pediatri, hanno un ruolo chiave nel supportare i bambini con ritardo del linguaggio. È importante che questi professionisti collaborino strettamente con i genitori per sviluppare e implementare strategie di intervento efficaci. La formazione e il supporto ai genitori sono essenziali per garantire che le strategie di promozione del linguaggio siano utilizzate correttamente e in modo coerente. Con tale costante supporto, è possibile migliorare la traiettoria evolutiva dei bambini con ritardo del linguaggio e supportarli nello sviluppo delle competenze necessarie per partecipare pienamente alla vita sociale, scolastica e comunitaria.

[24] *Ibidem.*

Riferimenti bibliografici

Anke Buschmann, Bettina Multhauf, Marco Hasselhorn, Joachim Pietz, *Long-term Effects of a Parent-based Language Intervention on Language Outcomes and Working Memory for Late-talking Toddlers*, «Journal of Early Intervention», 37 (2015), pp. 175-89.

Gina Conti-Ramsden, Pearl L.H. Mok, Andrew Pickles, Kevin Durkin, *Adolescents with a History of Specific Language Impairment (SLI): Strengths and Difficulties in Social, Emotional and Behavioral Functioning*, «Research in Developmental Disabilities», 34 (2013), pp. 4161-9.

Simonetta D'Amico, Anna Giulia De Cagno, Maria Chiara Levorato, Tiziana Rossetto, Alessandra Sansavini, *Il disturbo primario del linguaggio. Oltre la Consensus Conference*, Erickson, Trento 2021.

Chantal Desmarais, Audette Sylvestre, François Meyer, Isabelle Bairati, Nancie Rouleau, *Three Profiles of Language Abilities in Toddlers with an Expressive Vocabulary Delay: Variations on a Theme*, «Journal of Speech, Language, and Hearing Research», 53 (2010) 3, pp. 699-709.

Luigi Girolametto, Patsy S. Pearce, Elaine Weitzman, *Interactive Focused Stimulation for Toddlers with Expressive Vocabulary Delays*, «Journal of Speech-Language and Hearing Research», 39 (1996), pp. 1274-83.

Luigi Girolametto, Arianna Bello, Daniela Onofrio, Lorena Remi, Maria Cristina Caselli, Parent-coaching *per l'intervento precoce sul linguaggio. Percorsi di lettura dialogica nel programma "Oltre il Libro"*, Erickson, Trento 2017.

Vera V. Hawa, George Spanoudis, *Toddlers with Delayed Expressive Language: an Overview of the Characteristics, Risk Factors, and Language Outcomes*, «Research in Developmental Disabilities», 35 (2014), pp. 400-7.

Organizzazione delle Nazioni Unite, *Convenzione sui diritti dell'infanzia.* New York 1989.

Organizzazione Mondiale della Sanità, *La* nurturing care *per lo sviluppo infantile precoce*. Ginevra 2018.

Erika Hoff, *How Social Contexts Support and Shape Language Development*, «Developmental Review», 26 (2006), pp. 55-88.

Leah L. Kapa, Elena Plante, *Executive Function in SLI: Recent Advances and Future Directions*, «Current Developmental Disorders Report», 2 (2015), pp. 245-52.

Andrea Marini, Cinzia Gentili, Massimo Molteni, Franco Fabbro, *Differential Verbal Working Memory Effects on Linguistic Production in Children with Specific Language Impairment*, «Research in Developmental Disabilities», 35 (2014) 12, pp. 3534-42.

Leslie A. Rescorla, *Language and Reading Outcomes to Age 9 in Late-Talking Toddlers*, «Journal of Speech, Language and Hearing Research», 45 (2002), pp. 360-71.

Leslie A. Rescorla, Marijke Goossens, *Symbolic Play Development in Toddlers with Expressive Specific Language Impairment (SLI-E)*, «Journal of Speech and Hearing Research», 35 (1992) 6, pp. 1290-302.

Megan Y. Roberts, Ann P. Kaiser, *The Effectiveness of Parent-implemented Language Interventions: A Meta-Analysis*, «American Journal of Speech, Language Pathology», 20 (2011), pp. 180-99.

Alessandra Sansavini, Maria Elena Favilla, Maria Teresa Guasti, Andrea Marini, Stefania Millepiedi, Maria Valeria Di Martino, Simona Vecchi, Nadia Battajon, Laura Bertolo, Olga Capirci, Barbara Carretti, Maria Paola Colatei, Cristina Frioni, Luigi Marotta, Sara Massa, Letizia Michelazzo, Chiara Pecini, Silvia Piazzalunga, Manuela Pieretti, Pasquale Rinaldi, Renata Salvadorini, Cristiano Termine, Mariagrazia Zuccarini, Simonetta D'Amico, De Anna Giulia Cagno, Maria Chiara Levorato, Tiziana Rossetto, Maria Luisa Lorusso, *Developmental Language Disorder: Early Predictors, Age for the Diagnosis, and Diagnostic Tools. A Scoping Review*, «Brain Sciences», 11 (2021) 5, pp. 1-38.

Chiara Suttora, Mariagrazia Zuccarini, Arianna Aceti, Luigi Corvaglia, Annalisa Guarini, Alessandra Sansavini, *The Effects of a Parent-implemented Language Intervention on Late-talkers' Expressive Skills: The Mediational Role of Parental Speech Contingency and Dialogic Reading Abilities*, «Frontiers in Psychology», 12 (2021), 723366.

Donna J. Thal, Virginia A. Marchman, J. Bruce Tomblin, *Late-talking Toddlers: Characterization and Prediction of Continued Delay*, in *Late-talkers: Language Development, Interventions, and Outcomes*, a cura di Leslie A. Rescorla & Philip S. Dale, Brookes Publishing Co., Maryland 2013, pp. 169-201.

Rachel Tosh, Wendy Arnott, Nerina Scarinci, *Parent-implemented Home Therapy Programmes for Speech and Language: A Systematic Review*, «International Journal of Language and Communication Disorders», 52 (2017), pp. 253-69.

Mariagrazia Zuccarini, Annalisa Guarini, Dino Gibertoni, Chiara Suttora, Arianna Aceti, Luigi Corvaglia, Arianna Bello, Maria Cristina Caselli, Alessandra Sansavini, *Describing Communication Profiles of Low-risk Preterm and Full-term Late Talkers*, «Journal of Communication Disorders» 104 (2023), 106336.

Mariagrazia Zuccarini, Chiara Suttora, Arianna Bello, Arianna Aceti, Luigi Corvaglia, Maria Cristina Caselli, Annalisa Guarini, Alessandra Sansavini, *A Parent-implemented Language Intervention for Late Talkers: An Exploratory Study on Low-Risk Preterm and Full-term Children*, «International Journal of Environmental Research and Public Health», 17 (2020), 9123.

Il diritto all'ascolto.
La centralità del *right to be heard* nel contrasto alla violenza sui minori

Carolina Tognon

This essay examines the "right to be heard" as a crucial tool in preventing violence against children, highlighting its significance within the broader evolution of Children's Rights in the 20th century. The 1989 UN Convention on the Rights of the Child (CRC) enshrines this right, acknowledging children's ability to express their opinions on matters affecting them, which is essential for their emotional and psychological development. Authentic listening empowers children to report abuse in a safe, non-judgmental environment, enhancing their dignity and self-esteem. Promoting a culture of listening and participation is critical: investing in the "right to be heard" is vital for fostering a just and inclusive society that respects and protects the rights of all.

Keywords: *Right to be heard, Childhood abuse, Children's rights, Violence, Psychological development.*

1. *Introduzione*

Il Novecento, conosciuto anche come il secolo "del bambino"[1], è stato complessivamente caratterizzato da una significativa evoluzione nel riconoscimento dei diritti dei minori. La Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 1989 e ratificata dal nostro Paese due anni più tardi, rappresenta un importantissimo traguardo in questo lungo percorso e sancisce, tra le altre cose, il fondamentale diritto del minore di esprimere la propria opinione su ogni questione che lo riguarda, rispettando anche una sua eventua-

[1] Ellen Key, *Barbets aarhundrede* (1900); trad. it. *Il secolo del bambino*, a cura di Tiziana Pironi e Letizia Ceccarelli, Edizioni Junior, Bergamo 2019.

le volontà di non esporsi[2]. La norma, individuata nell'art. 12 della *Convenzione*, racchiude in sé varie sfumature interpretative, che vanno dal diritto di essere ascoltati e compresi – anche durante i procedimenti giudiziari che li coinvolgono direttamente – a quello di essere aiutati attivamente nel loro processo di crescita da parte delle figure educative di riferimento[3]. Esso rappresenta dunque qualcosa in più di un "semplice" diritto di libertà: prescrive «uno strumento obbligato perché il minore trovi, nella collettività adulta che lo circonda, un ambiente favorevole al corretto sviluppo della sua personalità, secondo il principio fondamentale contenuto nell'art. 2 della Costituzione[4]».

Come rileva Luigi Ferrajoli, il *right to be heard* riveste un ruolo centrale nella riflessione sui diritti fondamentali dei minori, poiché «equivale al rispetto del bambino e al suo riconoscimento come persona[5]» e rappresenta il mezzo principale per poter partecipare attivamente in società, condividere il proprio punto di vista e influenzare i processi decisionali che lo riguardano[6]. Inoltre, permettere ai

[2] Il secondo comma dell'art. 12 prevede che i bambini abbiano la possibilità di essere ascoltati in ogni procedura giudiziaria o amministrativa che li riguardi, direttamente o indirettamente (tramite un rappresentante). Questo diritto, parte integrante del principio del superiore interesse del minore sancito all'art. 3 della Convenzione, è fondamentale per la protezione dei bambini, secondo il Regolamento (UE) 2019/1111 del Consiglio. Il diritto di esprimere liberamente la propria opinione permette ai bambini di condividere il proprio punto di vista e di influenzare i processi decisionali che li riguardano. Tuttavia, va ricordato che è un diritto volontario e non un obbligo: l'ascolto non deve essere imposto se il minore rifiuta, mettendo in primo piano il suo diritto a non esprimere opinioni. Questa pratica non solo orienta la decisione del giudice, ma consente al minore di tutelare i propri interessi, aumentando la sua autostima e percezione di sé. Un ascolto adeguato richiede attenzione alla comunicazione verbale e non verbale, e una restituzione del feedback al minore per dimostrare la considerazione delle sue opinioni nella decisione finale.

[3] Cfr. Piercarlo Pazé, *Il diritto del figlio di ascolto in famiglia*, «Minorigiustizia», 2014, 2, pp. 43-50, DOI: 10.3280/MG2014-002004.

[4] Paolo Martinelli, *Il diritto del minore all'ascolto come diritto fondamentale eventuale*, «Minorigiustizia», 2003, 4, pp. 16-25: 17.

[5] Luigi Ferrajoli, *I diritti fondamentali dei bambini*, «Minorigiustizia», 2014, 2, pp. 7-19: 11, DOI: 10.3280/MG2014-002001.

[6] Cfr. Annamaria Dell'Antonio, *La partecipazione del minore alla sua tutela: un diritto misconosciuto*, Giuffrè, Milano 2001.

minori una libera manifestazione di emozioni e opinioni e far percepire loro di essere autenticamente ascoltati non soltanto valorizza la loro autostima, la loro dignità e il loro senso di sicurezza, ma li rende anche più inclini a segnalare potenziali situazioni di abuso o maltrattamento. Per questo, mettersi in reale ascolto delle parole – e dei silenzi – di bambini e adolescenti rappresenta uno strumento cruciale per l'individuazione e la prevenzione della violenza.

In un clima di maggiore apertura, cura e accoglienza verso la categoria "più debole" per eccellenza, linee guida internazionali come la Carta di Noto e la Convenzione di Lanzarote hanno stabilito procedure specifiche per l'ascolto dei minori, fondamentali per garantire che, in ambito giudiziario, le audizioni siano condotte in modo protetto e professionale, riducendo al minimo la possibilità di un ulteriore trauma[7]. Tuttavia, l'implementazione efficace del diritto di essere ascoltati presenta ancora numerose sfide. La formazione inadeguata dei professionisti, per fare un esempio, o le resistenze socioculturali ancora oggi riscontrabili sono ostacoli che necessitano urgentemente di essere superati. Promuovere una cultura dell'ascolto e della partecipazione è un passo fondamentale da compiere, poiché in definitiva significa riconoscere e rispettare la dignità dei più giovani, contribuendo al loro sviluppo e al raggiungimento di una società più giusta e inclusiva.

2. *Contesto normativo*

Nella tradizione giuridica occidentale, la riflessione sui diritti fondamentali ha per lungo tempo escluso dal dibattito la categoria dei minori, considerando quest'ultima come un'area marginale, estranea «all'orizzonte teorico del giurista e scarsamente compatibile con le levigate forme giuridiche degli

[7] Claudia Ricco, *Il diritto del figlio e di ogni minore di ascolto nelle procedure e la funzione riparativa del buon ascolto*, «Minorigiustizia», 2014, 2, pp. 51-7, DOI: 10.3280/MG2014-002005.

adulti[8]». Un cambiamento di paradigma, sia a livello teorico che normativo, si ebbe a partire dal 20 novembre 1989, data in cui l'Assemblea generale delle Nazioni Unite approvò a New York la Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, poi ratificata dall'Italia con la legge n. 176 del 27 maggio 1991 e depositata presso le Nazioni Unite il 5 settembre del medesimo anno. La CRC (*Convention on the Rights of the Child*) fu il primo trattato internazionale sui diritti umani che ebbe il merito di articolare in modo completo tutti i diritti rilevanti per bambini e adolescenti – di natura economica, sociale, culturale, civile e politica –, nonché il primo strumento internazionale che riconobbe esplicitamente al minore piena dignità, iniziando ad inquadrarlo anche come soggetto di diritto e non solo come oggetto di tutela. Pur conservando una matrice protezionista[9], la *Convenzione* rappresentò una svolta nella concezione e nella protezione dei diritti dei minori, spostando il focus da un approccio meramente paternalistico e assistenziale nei confronti di bambini e adolescenti a un loro riconoscimento come soggetti autonomi titolari di diritti, non più semplicemente ascrivibili e riducibili all'ambito del diritto patrimoniale[10].

Se ci si approccia per la prima volta a tali riflessioni, è possibile che venga spontaneo chiedersi come mai si sia resa necessaria una convenzione pensata appositamente per tutelare i diritti dei minori, se è vero che i diritti umani

[8] L. Ferrajoli, *I diritti fondamentali dei bambini*, p. 7.

[9] «Pur permanendo una matrice protezionista, che ha influenzato molti degli articoli della Convenzione, come dimostrano le specifiche sulla tutela di minori in particolari condizioni di vulnerabilità (disabilità, art. 23; minori rifugiati, art. 22; minori coinvolti in conflitti armati, art. 38), la Convenzione del 1989 assume un sapore diverso che conferisce al concetto di tutela un significato altro rispetto a quello di 'protezione'. Anche grazie al movimento che negli anni '70 aveva portato in auge il processo di emancipazione della donna, iniziano ad essere maturi i tempi per un riconoscimento dell'infanzia come detentrice di propri diritti, nel qui ed ora dell'essere bambino. È l'assunzione del bambino a 'soggetto giuridico' che apre alla possibilità che sia perseguito il suo interesse primario prima ancora – ad esempio – di quello del padre o della madre» (Elisabetta Biffi, *Tutelare i minori contro la violenza: dalle strategie alle pratiche*, «Education Sciences & Society», 8 (2017) 1, pp. 47-64: 51).

[10] Cfr. *Ibidem*, pp. 7-9.

sono innati e appartengono a tutti gli esseri umani in quanto tali. Per chiarire questo eventuale interrogativo, è essenziale sottolineare il fatto che i diritti dei minori non sono una categoria a parte rispetto a quella più generale dei diritti umani, ma neppure diritti come tutti gli altri, poiché rappresentano una specificazione necessaria per garantire una tutela adeguata a una categoria particolarmente vulnerabile e bisognosa di cure speciali. La difesa giuridica dei bambini «non corrisponde solo a una richiesta di giustizia riferita ai minori, ma anche a una pretesa normativa che, passando per i bambini, giunge alla società nel suo insieme[11]». I diritti dei bambini, infatti, non sono solo

> fondamentali tra gli altri, ma diritti fondamentali con priorità, la cui tutela cioè deve essere fuori discussione e concettualmente anteposta a ogni altra. Il rispetto della dignità dei bambini non è solo un dovere morale al quale corrisponde un diritto giuridico, che coinvolge il soggetto-bambino. Essi non riflettono solo una richiesta di giustizia nei confronti dei bambini, ma rappresentano anche il presupposto indispensabile per la promozione della giustizia in società, perché si possano prendere sul serio anche gli altri diritti, i diritti riferibili a soggetti adulti[12].

3. *Ascolto dei minori d'età e prevenzione delle violenze*

Fino a non molto tempo fa, l'ascolto autentico di bambini e adolescenti veniva pressoché ignorato non soltanto dal diritto, ma anche dalla pedagogia e dagli studi sull'infanzia. Un cambiamento di prospettiva in questo campo è stato incoraggiato e reso possibile anche grazie al contributo di studiosi come Alice Miller, ex psicoanalista di origine polacca che ha dedicato gran parte della sua carriera a esplorare l'età evolutiva, le conseguenze dei traumi infantili e le dinamiche comportamentali tra adulti e bambini. Fortemente contraria a ogni forma di repressione e coercizione educativa, attra-

[11] Marina Lalatta Costerbosa, *I diritti dei bambini come priorità. Una vicenda europea*, «Rivista di filosofia del diritto», numero speciale, 2019, pp. 137-60: 138.

[12] *Ibidem*.

verso i suoi studi ha sottolineato la necessità e l'importanza di un ascolto empatico e genuino, sostenendo che i bambini devono essere messi nelle condizioni di esprimere liberamente i propri pensieri e le proprie emozioni[13]. Promuovendo un approccio basato sulla comprensione e sull'accettazione, l'invito di Miller rivolto agli adulti è quello di mettersi in reale ascolto delle esperienze dei bambini, validando i loro sentimenti e accogliendo pienamente le loro sofferenze.

L'esercizio di un ascolto autentico si rivela essenziale non soltanto per un corretto sviluppo psicologico ed emotivo di bambini e adolescenti, ma anche per prevenire e individuare situazioni traumatiche di abuso e violenza. Se volessimo delineare schematicamente la natura dell'ascolto dei traumi infantili, potremmo limitarci a raggruppare le sue molteplici sfumature in due principali categorie: un ascolto inautentico e distante e un ascolto più consapevole e autentico. Mentre la prima allontana e scoraggia il minore a confidarsi con le figure adulte di riferimento, la seconda «fa sì che la verità trovi il suo cammino verso la giustizia e richiede un testimone leale, incorruttibile e capace di combattere in favore dell'emancipazione della bambina o del bambino nella società umana cominciando a proteggere una verità guadagnata dolorosamente[14]». L'ascolto non rappresenta quindi il semplice atto di udire, ma un processo complesso che richiede particolare attenzione, empatia, formazione adeguata e l'adozione di specifiche metodologie per garantire che la voce del minore sia effettivamente compresa. Dal punto di vista dei procedimenti giudiziari,

esso impone, soprattutto ai giudici minorili, una grande responsabilità. Il bambino che entra in contatto con un giudice ricorderà sempre questo incontro come un'esperienza di vita decisiva: ricorderà se quel

[13] Cfr. Alice Miller, *Du sollst nicht merken: Die Realität der Kindheit und die Dogmen der Psychoanalyse* (1989); trad. it. *Il bambino inascoltato. Realtà infantile e dogma psicoanalitico*, Bollati Boringhieri, Torino 2010.

[14] Paolo Perticari, *Introduzione alla pedagogia nera*, in Katharina Rutschky, *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile* (1977), a cura di Paolo Perticari, Mimesis, Milano-Udine 2015, pp. 7-168: 17.

giudice lo ha veramente ascoltato oppure ha opposto alle sue ragioni una sordità burocratica; ricorderà la sua umanità o la sua indifferenza, la sua equità o la sua arroganza, la sua gentilezza o la sua durezza. E questa esperienza segnerà profondamente il suo senso civico e il suo rapporto con le istituzioni e la legalità[15].

L'impegno nei confronti dell'ascolto minorile risulta ancora più evidente se si pensa all'esistenza e alla frequenza di fenomeni odiosi come quelli del negazionismo sull'abuso infantile. Gli adulti abusanti, nel tentativo di sfuggire alle conseguenze delle loro azioni, tendono infatti a minimizzare o negare la violenza agita, confondendo i bambini e contribuendo attivamente, in modo più o meno consapevole, a perpetrare il trauma transgenerazionale. La manipolazione psicologica e la distorsione della realtà creano un ambiente in cui il minore fatica a riconoscere e denunciare l'abuso, rendendo ancora più importante un ascolto attento e preparato.

La negazione è intrinseca alla violenza. Non esiste guerra o sterminio senza un sistema di propaganda impegnato a dimostrare l'inevitabilità e la legittimità di quegli eventi o a sostenere che non si ha a che fare con guerra e sterminio, bensì con iniziative nobili e necessarie. Non esiste storia di un genocidio senza una schiera di negazionisti o revisionisti tesi a dimostrare che a ben vedere genocidio non c'è stato. Il furto di verità accompagna sempre l'appropriazione strumentale del corpo del bambino sin dalla fase preliminare della seduzione da parte dell'adulto perverso con l'imbroglio e la manipolazione che preparano e consentono l'abuso. La negazione è costitutiva del trauma. L'abuso sui bambini in tutte le sue forme si produce in due tempi: c'è il tempo dell'azione in cui si consuma il maltrattamento fisico, il coinvolgimento sessuale, la squalifica o manipolazione psicologica ai danni del bambino; e c'è il tempo della negazione nel quale l'adulto abusante trasmette al bambino il messaggio metacomunicativo implicito od esplicito: "Non devi accorgerti che questa è violenza…": "Non sono percosse, è che ti devo educare…", "Non è sadismo, fa più male a me che non a te…" (per il maltrattamento fisico); "Non è abuso, sono coccole… e anche a te piace!", "Non è abuso, ti sto facendo scoprire un gioco meraviglioso…", "Non è abuso, tutti i padri lo fanno…" (per l'abuso sessuale); "Non è che ti sto umi-

[15] L. Ferrajoli, *I diritti fondamentali dei bambini*, p. 11.

liando, il fatto è che te lo meriti…"; "Non è che ti sto espropriando del tuo bisogno di autonomia, è che ti voglio troppo bene…" (per la violenza psicologica)[16].

Questo processo di negazione e manipolazione rende evidente l'esigenza di riconoscere e validare le esperienze del bambino e aiutarlo a superare il trauma: «se vogliamo, e lo dobbiamo volere, che i bambini diventino persone, non possiamo non considerare che quelle dei traumi transgenerazionali sono "emozioni politiche"[17]». Solo attraverso un impegno costante nella formazione degli operatori, nella creazione di ambienti sicuri e nell'adozione di metodologie comunicative efficaci si può sperare di garantire una comprensione profonda e una protezione adeguata, specialmente quando il minore ha già sofferto in modo indicibile, come nel caso delle violenze sessuali.

4. *Modelli e procedure di ascolto*

Al fine di stabilire procedure specifiche per l'ascolto dei minori in casi di abuso sessuale e altre tipologie di maltrattamento che fossero capaci di ottenere informazioni affidabili da parte di bambini e adolescenti cercando, al tempo stesso, di preservarli quanto più possibile da ulteriori traumi, negli anni sono state delineate linee guida internazionali come la Carta di Noto[18] e la Convenzione di Lanzarote[19]. Mentre la prima stabilisce principi per l'esame e l'ascolto dei minori

[16] Claudio Foti e Giuliana Mazzoni, *I) Attendibilità della testimonianza ed evidenza scientifica: una sentenza della Corte di cassazione in un caso di presunto abuso sessuale. II) Il negazionismo dell'abuso sui bambini, l'ascolto non suggestivo e la diagnosi possibile*, «Minorigiustizia», 2007, 2, pp. 262-306: 271.

[17] P. Perticari, *Introduzione alla pedagogia nera*, p. 42.

[18] La Carta di Noto è un documento che racchiude al suo interno linee guida per l'esame sui minori in caso di abuso sessuale. Nata dalla collaborazione interdisciplinare tra avvocati, magistrati, psicologi, psichiatri, criminologi e medici legali, la Carta venne firmata a Noto il 9 giugno 1996. Successivamente a questa data, il documento è stato negli anni aggiornato: nel 2002, nel 2011 e nel 2017.

[19] La Convenzione, nota anche come Convenzione del Consiglio d'Europa sulla protezione dei minori dallo sfruttamento e dagli abusi sessuali, venne fir-

in casi di sospetto abuso sessuale, garantendo che tali audizioni siano condotte da personale adeguatamente formato e in ambienti protetti, la seconda richiede agli Stati membri di adottare misure legislative per proteggere i bambini da tutte le forme di sfruttamento e di abuso sessuale, enfatizzando l'importanza di ascoltare i minori direttamente coinvolti nelle indagini e nei procedimenti giudiziari.

Come si è visto, le pratiche di ascolto dei minori giocano un ruolo fondamentale nella protezione dei loro diritti e del loro benessere psicologico. Gli operatori che si occupano dell'ascolto dei minori, oltre che creare un ambiente sicuro e accogliente dove i più piccoli possano sentirsi a loro agio e liberi di esprimersi senza timore di giudizi o conseguenze negative, devono essere adeguatamente formati non solo dal punto di vista tecnico e giuridico, ma anche da quello relazionale ed emotivo per poter riconoscere al meglio segnali di disagio o di trauma[20]. Possedere strumenti comunicativi adeguati è dunque necessario: bisogna utilizzare un linguaggio chiaro, semplice e appropriato all'età e alla maturità del minore che si ha davanti, evitando termini tecnici o complessi che potrebbero confonderlo inutilmente. Sulla stessa linea, risulta utile ricorrere a tecniche di comunicazione non verbale, come l'uso di toni di voce rassicuranti per mettere il bambino a proprio agio e, allo stesso tempo, prestare attenzione al suo linguaggio del corpo e ai suoi silenzi.

Dato che l'ascolto attivo è una pratica essenziale che implica una partecipazione empatica e attenta da parte

mata il 25 ottobre 2007 a Lanzarote e ratificata dall'Italia solo quattro anni più tardi, con la legge n. 172 del 1° ottobre 2012.

[20] Ciò non vale solo per gli operatori del settore giudiziario, ma coinvolge anche altre figure professionali. «In particolare gli operatori scolastici, sociali e sanitari svolgono un ruolo fondamentale per individuare precocemente le situazioni a rischio, per l'emersione del sommerso, poiché in diversi casi sono stati proprio gli insegnanti ad accorgersi del particolare disagio vissuto dal bambino o della bambina per esempio attraverso disturbi dell'apprendimento o difficoltà a socializzare» (Vanna Iori, *A dieci anni da Lanzarote*, «Education Sciences & Society», 8 (2017) 1, pp. 37-46: pp. 45-6).

dell'ascoltatore, gli operatori devono mostrare interesse genuino per le parole del minore, ponendo domande aperte che incoraggino la sua libera espressione senza influenzarlo[21]. Visto che in molti casi i bambini potrebbero avere difficoltà a verbalizzare le loro esperienze, parte di un buon ascolto consiste anche nel riconoscimento delle loro emozioni e dei loro sentimenti attraverso l'utilizzo di strumenti creativi come il disegno, il gioco o la lettura di storie. Questi mezzi possono aiutare i più piccoli a esprimere il loro vissuto in modo meno traumatico, consentendo loro di comunicare in modo indiretto e di offrire preziose intuizioni sul loro stato emotivo e sulle loro esperienze[22].

Fondamentale è poi rispettare i tempi del minore durante il momento di ascolto, in quanto, per sentirsi a suo agio e aprirsi, potrebbero aver bisogno di un lasso temporale più lungo rispetto a un adulto. Al termine dell'ascolto è infine utile fornire un riscontro positivo, riconoscendo il suo atto di fiducia, il suo coraggio e la sua disponibilità a condividere la propria storia. Questo aiuta a rafforzare la sua autostima e a confermare l'importanza delle sue opinioni e dei suoi sentimenti, nonché a trasmettere al bambino un senso di protezione e sicurezza.

[21] «Perché, prima e oltre le strategie e i sistemi della tutela, vi sono gli incontri, umani, fra professionisti e minori, anzi fra adulti e bambini. Donne e uomini chiamati ad incarnare un modo diverso, non abusante, di essere adulti agli occhi dei bambini, di agire pratiche di cura e non di violenza. La tutela, allora, è anche quella dei gesti, degli ascolti pazienti e della presenza ferma di questi adulti, per tentare di alleviare le ferite che altri adulti hanno inferto ai bambini, forse perché un tempo anch'essi sono stati bambini feriti» (E. Biffi, *Tutelare i minori contro la violenza: dalle strategie alle pratiche*, p. 59).

[22] «Il disegno è l'immagine dei pensieri e delle emozioni. Positive e negative. […] I bambini ci parlano attraverso il disegno, i giochi. Lanciano segnali che vanno oltre le parole non dette. Eppure quei messaggi restano spesso inascoltati o in quel limbo tra disattenzione e sottovalutazione da parte degli adulti che è propedeutico alla chiusura, alla violenza, all'abuso reiterato» (V. Iori, *A dieci anni da Lanzarote*, p. 43).

5. *Conclusione*

Il diritto all'ascolto dei minori rappresenta un pilastro fondamentale per il riconoscimento della loro dignità. Attraverso un ascolto autentico, rispettoso e attento, è possibile non soltanto riconoscere bambini e adolescenti come soggetti di diritto, ma anche prevenire e contrastare situazioni di abuso o violenza. Se adeguatamente messo in pratica, esso consente di rispettare i tempi dei bambini «per rielaborare le ferite» e rappresenta il primo strumento utile «per prevenire gli abusi o il loro reiterarsi»[23].

Tuttavia, per garantire che tale fondamentale diritto venga pienamente rispettato, è necessario superare le sfide ancora presenti nell'implementazione pratica e nell'adozione di procedure efficaci. Sebbene l'ascolto del minore sia un diritto generalmente garantito, attualmente si riscontra una complessiva carenza di competenze specifiche da parte degli operatori addetti all'ascolto dei minori e una mancanza di luoghi adeguati in cui poter svolgere tali delicate udienze. Inoltre, l'assenza di uniformità nelle modalità operative tra i vari tribunali crea incertezza e discrezionalità in un ambito già di per sé così complesso[24].

È infine importante ribadire che il diritto all'ascolto non rappresenta soltanto una questione legale, ma coinvolge anche altri settori – scolastici, sociali e sanitari in primo luogo – nonché l'imprescindibile contesto familiare. Investire nell'ascolto dei minori e riconoscere la sua rilevanza nel contrasto a situazioni di abuso e violenza significa investire nel loro futuro e, per riflesso, nel futuro di una società più giusta e improntata alla tutela di tutti i suoi membri.

[23] *Ibidem*.

[24] Cfr. Autorità Garante per L'infanzia e l'Adolescenza, *Il diritto all'ascolto delle persone di minore età in sede giurisdizionale. Indagine relativa alle modalità messe in atto sul territorio nazionale dai tribunali per i minorenni, tribunali ordinari e relative procure della Repubblica*, Roma 2020.

Riferimenti bibliografici

Elisabetta Biffi, *Tutelare i minori contro la violenza: dalle strategie alle pratiche*, «Education Sciences & Society», 8 (2017) 1, pp. 47-64.

Luigi Ferrajoli, *I diritti fondamentali dei bambini*, «Minorigiustizia», 2014, 2, pp. 7-19.

Vanna Iori, *A dieci anni da Lanzarote*, «Education Sciences & Society», 8 (2017) 1, pp. 37-46.

Ellen Key, *Barbets aarhundrede* (1900); trad. it. *Il secolo del bambino*, a cura di Tiziana Pironi e Letizia Ceccarelli, Edizioni Junior, Bergamo 2019.

Marina Lalatta Costerbosa, *I diritti dei bambini come priorità. Una vicenda europea*, «Rivista di filosofia del diritto», numero speciale, 2019, pp. 137-60.

Paolo Martinelli, *Il diritto del minore all'ascolto come diritto fondamentale eventuale*, «Minorigiustizia», 2003, 4, pp.16-25.

Giuliana Mazzoni e Claudio Foti, *I) Attendibilità della testimonianza ed evidenza scientifica: una sentenza della Corte di cassazione in un caso di presunto abuso sessuale. II) Il negazionismo dell'abuso sui bambini, l'ascolto non suggestivo e la diagnosi possibile*, «Minorigiustizia», 2007, 2, pp. 262-306.

Alice Miller, *Du sollst nicht merken: Die Realität der Kindheit und die Dogmen der Psychoanalyse* (1989); trad. it. *Il bambino inascoltato. Realtà infantile e dogma psicoanalitico*, Bollati Boringhieri, Torino 2010.

Piercarlo Pazé, *Il diritto del figlio di ascolto in famiglia*, «Minorigiustizia», 2014, 2, pp. 43-50.

Claudia Ricco, *Il diritto del figlio e di ogni minore di ascolto nelle procedure e la funzione riparativa del buon ascolto*, «Minorigiustizia», 2014, 2, pp. 51-7.

Diritto all'*infanzia*

Trauma infantile e psicosi.
Una correlazione prevenibile

Ilaria Tarricone

The essay focuses on the relationship between childhood trauma and psychiatric disorders in adulthood. It is based on the conviction that the gene-environment interaction model helps to explain the varying incidence of psychotic disorders globally. To address this issue, it is crucial to identify the risk factors associated with child abuse and to develop prevention strategies. Constructive intervention must focus on raising awareness and educating the population on how traumatic experiences affect public and individual health. Professionals such as physicians, teachers and social workers need to be alert to risk signals, enabling early preventive interventions.

Keywords: *Maltreatment in childhood, Risk of psychosis, Childhood trauma, Childhood abuse, Mental health.*

1. *Premessa*

L'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) definisce l'abuso infantile (AI) come «tutte le forme di maltrattamento fisico e/o emotivo, abuso sessuale, negligenza o trattamento negligente o sfruttamento commerciale o di altro tipo, che causano un danno reale o potenziale alla salute, alla sopravvivenza, allo sviluppo o alla dignità del bambino nel contesto di una relazione di responsabilità, fiducia o potere»[1].

Si stima che a livello globale un bambino su due di età compresa tra 2 e 17 anni subisca una qualche forma di violenza ogni anno[2]. Il maltrattamento è spesso ricorrente, piut-

[1] World Health Organization, *Preventing Child Maltreatment: a Guide to Taking Action and Generative Evidence*, 2006.

[2] World Health Organization, *Global Status Report on Preventing Violence against Children 2020: Executive Summary*, 2020. https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/332395/9789240006379-eng.pdf?sequence=1.

tosto che un singolo evento, e i bambini sono spesso esposti a più tipi di abuso infantile. La negligenza ha il più alto tasso di recidiva e associazione con altri tipi di abuso, seguito da abuso fisico e sessuale.

Gli eventi traumatici durante l'infanzia hanno conseguenze a breve e lungo termine sulla salute fisica e mentale. Per ciò che concerne la salute mentale, il trauma è associato a disturbi psichiatrici "esternalizzanti" e a comportamenti disfunzionali in infanzia e adolescenza, quali il deficit di attenzione/iperattività (ADHD), il disturbo della condotta, il disturbo oppositivo provocatorio, il comportamento antisociale e l'uso di sostanze. Anche i disturbi internalizzanti sono frequenti nei bambini che hanno subito traumi e abusi, quali il disturbo depressivo maggiore, i disturbi d'ansia, il disturbo da stress post-traumatico (PTSD) e sintomi internalizzanti.

In età adulta le persone che in età infantile hanno subito traumi sviluppano più frequentemente disturbi psichiatrici, quali disturbi dell'umore disturbi d'ansia. È stato stimato che una riduzione del 10% degli abusi sui minori potrebbe comportare la prevenzione di 31,36 milioni di casi di depressione e disturbi d'ansia[3]. Infine, le persone con storia di trauma infantile hanno un rischio di circa tre volte maggiore per lo sviluppo di psicosi rispetto ai controlli[4]. In una importante metanalisi, nove dei dieci studi prospettici esaminati hanno mostrato che un effetto dose-risposta tra trauma e gravità del sintomo psicotico[5].

Per tutelare la salute psicofisica dei bambini e la salute pubblica *è* pertanto necessario identificare i fattori di rischio per l'abuso sui minori e le strategie di prevenzione (preven-

[3] Muzi Li, Carl D'Arcy, Xiangfei Meng, *Maltreatment in Childhood Substantially Increases the Risk of Adult Depression and Anxiety in Prospective Cohort Studies: Systematic Review, Meta-Analysis, and Proportional Attributable Fractions*, «Psychological Medicine», 46 (2016) 4, pp. 717-30.

[4] Filippo Varese, Feikje Smeets, Marjan Drukker *et alii*, *Childhood Adversities Increase the Risk of Psychosis: a Meta-analysis of Patient-control, Prospective- and Cross-sectional Cohort Studies*, «Schizophrenia Bulletin», 38 (2012) 4, p. 661.

[5] F. Varese, F. Smeets, M. Drukker *et alii*, *Childhood Adversities Increase the Risk of Psychosis: a Meta-analysis of Patient-control, Prospective- and Cross-sectional Cohort Studies*.

zione primaria e secondaria). I pazienti affetti da disturbi mentali spesso riferiscono abusi sia nell'infanzia che nell'età adulta, ma queste auto-segnalazioni sono state scarsamente studiate. La valutazione del trauma nei pazienti con disturbi psichiatrici è spesso auto-segnalata in contesti clinici e vengono sollevate domande sull'affidabilità di queste auto-segnalazioni. Tuttavia, gli studi hanno chiaramente dimostrato che i resoconti dei pazienti in ospedale e nelle strutture ambulatoriali sono affidabili[6]. Ciò non limita le preoccupazioni sul rendere nota una storia di abusi, in particolare abusi subiti in infanzia. Risulta necessario raccogliere le storie di abuso con molta attenzione alle normative medico legali sulla privacy e prevenire la rivittimizzazione che la narrazione di memorie dolorose potrebbe comportare sul paziente, mettendo in atto tutti gli strumenti dell'ascolto professionale che si debbono mettere in atto in queste circostanze. Tuttavia, conoscere la storia di abuso è un punto cruciale e indispensabile sia per fornire interventi preventivi mirati per bambini/adolescenti vittime di abuso, che per offrire psicoterapie individualizzate per adulti con disturbi mentali e storia di abuso.

I medici, gli insegnati e gli operatori sociali a stretto contatto con bambini e adolescenti hanno un'opportunità unica di rilevare fattori di rischio di abuso e/o eventi traumatici, il primo passo per potere porre in atto un'attenzione specifica verso tali persone, limitando il più possibile, con interventi di prevenzione secondaria, lo sviluppo di disturbi psichiatrici conclamati. Prima ancora è necessaria un'azione di informazione e sensibilizzazione della popolazione generale, degli operatori socio-sanitari, degli amministratori e dei politici sull'effetto che il maltrattamento dei minori ha sulla salute individuale e pubblica.

Nelle pagine che seguono, prendo in considerazione le spiegazioni oggi più accreditate sulla relazione tra maltrattamento o abuso sui minori e sviluppo di disturbi psicotici.

[6] John Read, Jim van Os, A.P. Morrison, Colin A. Ross, *Childhood Trauma, Psychosis and Schizophrenia: a Literature Review with Theoretical and Clinical Implications*, «Acta Psychiatrica Scandinavica», 112 (2005) 5, p. 330.

Tali disturbi si sono segnalati per anni tra le forme più gravi e persistenti di disturbi mentali, con notevoli conseguenze in termini di qualità della vita e di funzionamento individuale e sociale. Più di recente abbiamo acquisito una prospettiva migliore nel guardare all'impatto a lungo termine di questi disturbi spesso esordienti in età giovanile, proprio grazie a una migliore conoscenza di fattori d rischio e protettivi e della nostra capacità di intervenire preventivamente su di essi[7]. È quindi particolarmente indicato soffermarsi sul ruolo del trauma e dell'abuso infantile nella eziopatogenesi su tali disturbi, dato il ruolo che la conoscenza di questa correlazione assume negli interventi di promozione della salute mentale e in particolare di prevenzione dei disturbi psicotici.

2. *La relazione tra trauma infantile e psicosi*

Il termine "psicosi" è usato clinicamente come termine generico per riferirsi ai sintomi positivi di disturbi psicotici, vale a dire convinzioni insolite (deliri) ed esperienze anomale (allucinazioni e altre anomalie percettive), nonché disturbi del pensiero e del linguaggio. I sintomi psicotici possono verificarsi in molti disturbi psicotici, vale a dire psicosi non affettive (schizofrenia, disturbo schizofreniforme, disturbo schizoaffettivo, disturbo psicotico breve, disturbo delirante) e psicosi affettive (disturbi depressivi maggiori, episodio maniacale del disturbo bipolare). La schizofrenia è probabilmente la condizione più studiata tra i disturbi psicotici. Il termine schizofrenia si applica a una sindrome caratterizzata da lunga durata, deliri bizzarri, sintomi negativi (quali abulia, anergia e anedonia) e pochi sintomi affettivi (psicosi non affettiva). Negli ultimi decenni, l'esperienza clinica e diversi studi hanno dimostrato che i sintomi psicotici posi-

[7] Craig Morgan, Julia Lappin, Margaret Heslin, Kim Donoghue, Ben Lomas, Ulrich Reininghaus, Adanna Onyejiaka, Tim Croudace, Peter B. Jones, Robin M. Murray, Paul Fearon, Gillian Doody, Paola Dazzan, *Reappraising the Long-term Course and Outcome of Psychotic Disorders: the AESOP-10 Study*, «Psychological Medicine», 44 (2014) 13, pp. 2713-26.

tivi possono essere presenti, inoltre, in molte altre sindromi come il disturbo da stress post-traumatico (PTSD), i disturbi dissociativi, i disturbi di personalità (disturbo borderline e schizotipico di personalità).

Le evidenze scientifiche più accreditate concludono per una eziopatogenesi multifattoriale dei disturbi psicotici, dove sottili e multiple vulnerabilità genetiche interagiscono con svariati fattori avversi scio-ambientali acquisti nel corso della vita, sia a livello individuale che di area, tra cui, accanto all'uso di sostanze psicotrope quali la cannabis, il vivere in contesti urbani e degradati, la storia di emigrazione, spicca il trauma in infanzia e adolescenza, in tutte le sue accezioni, dall'abuso fisico e sessuale, al bullismo[8]. Tra i modelli esplicativi della eziopatogenesi delle psicosi si accredita, dunque, il modello della così detta interazione gene X ambiente (G X E interaction), largamente studiato nel progetto EU-GEI (European Gene X Environment interaction)[9].

Tale modello è in grado di spiegare ad esempio perché, sebbene la prevalenza nel corso della vita (cioè i casi totali registrati di disturbi psicotici nella popolazione genarle, nel cui conteggio pesano i casi dove tali disturbi tendono a cronicizzare e a persistere nel corso della vita) si attesti globalmente intorno al 2,3 % della popolazione generale per la schizofrenia e al 3,5% se si considerano tutti i disturbi psicotici nel loro insieme, l'incidenza di tali disturbi mostri

[8] Luis Alameda, Zhonghua Liu, Pac C. Sham, Monica Aas, Giulia Trotta, Victoria Rodriguez, Marta Di Forti, Simona A. Stilo, Radhica Kandaswamy, Celso Arango, Manuel Arrojo, Miguel Bernardo, Julio Bobes, Lieuwe de Haan, Cristina M. Del-Ben, Charlotte Gayer-Anderson, Lucia Sideli, Peter B. Jones, Hannah E. Jongsma, James B. Kirkbride, Caterina La Cascia, Antonio Lasalvia, Sara Tosato, Pierre M. Llorca, Paulo R. Menezes, Jim van Os, Diego Quattrone, Bart P. Rutten, Juan L. Santos, Julio Sanjuán, Jean-Paul Selten, Andrei Szöke, Ilaria Tarricone, Andrea Tortelli, Eva Velthorst, Craig Morgan, Emma Dempster, Eilis Hannon, Joe Burrage, Daniella Dwir, Atheeshaan Arumuham, Jonathan Mill, Robin M. Murray, Cloe C.Y. Wong, *Exploring the Mediation of DNA Methylation across the Epigenome between Childhood Adversity and First Episode of Psychosis-findings from the EU-GEI Study*, «Molecular Psychiatry», 28 (2023) 5, pp. 2095-106.

[9] Jim van Os *et alii*, *Identifying Gene-environment Interactions in Schizophrenia: Contemporary Challenges for Integrated, Large-scale Investigations*, European Network of National Networks Studying Gene-Environment Interactions in Schizophrenia (EU-GEI), «Schizophrenia Bulletin», 40 (2014) 4, pp. 729–36.

grande variabilità da paese a paese e tra area e area di uno stesso paese, con una variazione di 8 volte, da 6,0 (95% CI, 3,5-8,6) per 100.000 anni-persona a Santiago, Spagna, a 46,1 (95% CI, 37,3-55,0) per 100.000 anni-persona a Parigi, Francia[10]. L'infanzia/prima adolescenza sembrano essere il periodo più vulnerabile per le interazioni GXE nello sviluppo della psicosi, in linea con il modello del neuro-socio-sviluppo[11].

Il risultato neurobiologico finale comune dell'interazione tra fattori biologici e ambientali che portano alla psicosi è l'eccesso di rilascio di dopamina nei circuiti dopaminergici del cervello. La dopamina (DA) è un neurotrasmettitore che svolge un ruolo centrale nella motivazione, nell'attenzione, nella ricompensa e nella salienza motivazionale e il suo rilascio ridotto o eccessivo è coinvolto nella fenomenologia della psicosi[12]. La capacità di dirigere la propria attenzione verso un'attività correlata al contesto/gratificante e di utilizzarla per un comportamento futuro è chiamata «salienza motivazionale»[13]. Nei pazienti affetti da psicosi c'è un'anomalia nella salienza, cioè *è alterato il* rilascio di DA correlato al contesto. Un rilascio eccessivo di DA nel sistema limbico, la «parte emozionale del cervello», è responsabile della novità che i pazienti percepiscono all'esordio della psicosi

[10] Hannah E. Jongsma, Charlotte Gayer-Anderson, Antonio Lasalvia, Diego Quattrone, Alice Mulè, Andrei Szöke, Jean-Paul Selten, Caitlin Turner, Celso Arango, Ilaria Tarricone, Domenico Berardi, Andrea Tortelli, Pierre M. Llorca PM, Lieuwe de Haan, Lulio Bobes, Manuel Bernardo, Julio Sanjuán, Juan L. Santos, Arrojo M, Cristina M. Del-Ben, Paulo R. Menezes, Eva Velthorst, Robin M. Murray, Bart P. Rutten, Peter B. Jones, Jim van Os, Craig Morgan, James B. Kirkbride, *Treated Incidence of Psychotic Disorders in the Multinational EU-GEI Study*, European Network of National Schizophrenia Networks Studying Gene-Environment Interactions Work Package 2 (EU-GEI WP2) Group, «The Journal of the American Medical Association. Psychiatry», 75 (2018) 1, pp. 36-46.

[11] Craig Morgan, Monica Charalambides, Gerard Hutchinson, Robin M. Murray, *Migration, Ethnicity, and Psychosis: toward a Sociodevelopmental Model*, «Schizophrenica Bulletin» 36 (2010) 4, pp. 655-64.

[12] Shitij Kapur, Romina Mizrahi & Ming Li, *From Dopamine to Salience to Psychosis-linking Biology, Pharmacology and Phenomenology of Psychosis*, «Schizophrenia Research», 79 (2005) 1, pp. 59-68.

[13] Kent C. Berridge e Terry E. Robinson, *What Is the Role of Dopamine in Reward: Hedonic Impact, Reward Learning, or Incentive Salience?*, «Brain research. Brain research reviews», 28 (1998) 3, pp. 309-69.

(«tutto è nuovo, qualcosa è cambiato») e quindi dello sviluppo di deliri e allucinazioni, segno distintivo della psicosi[14].

3. *Una spiegazione cognitivo-comportamentale*

I modelli cognitivo-comportamentali hanno dato un grande contributo alla comprensione del perché l'aumento del rilascio di DA si verifica nel cervello dei pazienti affetti da psicosi e sulla relazione tra trauma infantile e sviluppo della psicosi:

1. *Locus of control esterno (eLOC)*: questo concetto è stato sviluppato da Julian B. Rotter nel 1954 e si riferisce alla tendenza di un individuo ad attribuire la causa dei propri eventi di vita a se stesso o a forze esterne che sono al di fuori del proprio controllo. Il locus of control può essere interno o esterno; le prime esperienze traumatizzanti possono portare allo sviluppo di un locus of control esterno. Alcuni studi hanno dimostrato che un locus of control esterno e un deficit di cognizione sociale sono associati a esperienze psicotiche (PE) nella popolazione generale e le PE a volte precedono temporalmente i disturbi psicotici. Il miglioramento delle capacità di cognizione sociale e della LOC (che è modificabile) può portare al miglioramento dei disturbi mentali psicotici o di altro tipo nei bambini e in particolare negli adolescenti con PE[15].
2. *Sensibilizzazione comportamentale:* i pazienti con psicosi sono più reattivi agli eventi stressanti ambientali e allo stress della vita quotidiana rispetto alla popolazione generale. Questa vulnerabilità allo stress ha una

[14] Shitij Kapur, *Psychosis as a State of Aberrant Salience: a Framework Linking Biology, Phenomenology, and Pharmacology in Schizophrenia*, «The American Journal of Psychiatry», 160 (2003) 1, pp. 13-23; S. Kapur, R. Mizrahi & M. Li, *From Dopamine to Salience to Psychosis-linking Biology, Pharmacology and Phenomenology of Psychosis*.

[15] Sarah A. Sullivan, Andy Thompson, Daphne Kounali, Glyn Lewis, Stan Zammit, *The Longitudinal Association between External Locus of Control, Social Cognition and Adolescent Psychopathology*, «Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology», 52 (2017) 6, pp. 643–55.

base genetica ma può anche essere aumentata dall'esposizione a eventi traumatici attraverso l'attivazione dell'asse ipotalamo-ipofisi-surrene (HPA). L'iperattività di questo sistema, provocata da stimoli esterni, può portare ad alterazioni funzionali o strutturali nei circuiti emozionali del cervello che spiegano una maggiore sensibilità e una risposta anomala allo stress. Anche l'interazione tra l'asse HPA e la DA è coinvolta in questo processo con un'aumentata secrezione di cortisolo dopo la somministrazione di farmaci pro-dopaminergici; questa scoperta ha suggerito un'influenza reciproca tra i due sistemi. I progressi nella neuroimmagine e nella neuropsicologia hanno fornito una panoramica delle alterazioni del cervello umano nei pazienti con disturbi correlati allo stress, come la riduzione dell'ippocampo e l'alterazione dell'asse HPA.

3. *Dissociazione*: è una delle principali conseguenze delle avversità infantili. Vi è una crescente evidenza di collegamenti esistenti tra dissociazione, ridotta salienza motivazionale e psicosi. A questo proposito, gli eventi traumatici della vita facilitano la dissociazione e la dissociazione promuove la psicosi.
4. *Schema negativo*: gli schemi negativi su sé stessi e sugli altri sono comuni tra i pazienti con psicosi che hanno sperimentato esperienze infantili di vulnerabilità, umiliazione e subordinazione, esperienze che predispongono gli individui all'esperienza psicotica. Vale la pena notare che questi stili attribuzionali sono associati a sintomi positivi nella popolazione clinica, come allucinazioni di commenti uditivi e la fenomenologia di queste esperienze si allinea con gli eventi traumatici a cui si è esposti; ad esempio, il bullismo, l'abuso fisico e/o sessuale sono associati a paranoia o delirio persecutorio.

Un risultato importante che suggerisce una forte associazione tra trauma e psicosi è la frequente comorbilità tra disturbo da stress post-traumatico (PTSD) e psicosi. Si stima che tra il 62 e il 100% dei veterani di guerra a cui è stato dia-

gnosticato il PTSD soffra anche di almeno un altro disturbo e di questi tra il 15 e il 64% è stato riscontrato avere una psicosi in comorbilità. La relazione tra PTSD e psicosi è complessa: i pensieri intrusivi nei pazienti traumatizzati assomigliano alle allucinazioni sperimentate dai pazienti affetti da psicosi, come l'intorpidimento emotivo e l'isolamento sociale assomiglino a sintomi negativi della psicosi (abulia, andedonia, appiattimento affettivo, etc.).

La prevenzione è un intervento essenziale per gli individui vulnerabili che hanno subito maltrattamenti durante l'infanzia o l'età adulta. La prevenzione mira a identificare i fattori di rischio e quindi a intervenire su più livelli per ridurre o ritardare l'insorgenza dell'evento, ad esempio dei disturbi dello spettro schizofrenico o psicosi. Per quanto riguarda la terapia psicologica, gli interventi più efficaci per gli individui esposti a traumi (bambini, adolescenti, adulti) sono una terapia cognitivo- comportamentale (cognitive behavioural therapy -CBT) focalizzata sul trauma. La CBT sembra essere superiore ad altri trattamenti. Gli interventi CBT dovrebbero essere disponibili per qualsiasi individuo esposto a eventi traumatici precoci della vita, oltre al supporto sociale. La terapia dovrebbe essere una CBT focalizzata sul trauma; un esempio *è* la terapia dell'esposizione, ovvero l'approccio PRACTICE che sta per psicoeducazione e abilit*à* genitoriali, abilit*à* di rilassamento, riconoscimento e modulazione degli affetti, abilit*à* cognitive di coping, narrazione del trauma, esposizione in vivo, sessioni congiunte genitore-bambino, ristrutturazione cognitiva e miglioramento della sicurezza futura. Oltre al supporto psicologico, anche le relazioni di supporto sociale sono di grande importanza in quanto possono ridurre il rischio di psicopatologia nei bambini vittime di maltrattamenti o abusi. Questa ipotesi è confermata da diversi studi e persino per il tipo grave di abuso, ovvero lo stupro. Ad esempio, le donne con storie di abusi infantili e stupri in età adulta avevano meno sintomi di PTSD se avevano ricevuto un adeguato supporto sociale.

4. *Conclusioni*

L'abuso o il maltrattamento sui minori è uno dei tanti fattori ambientali sotto indagine per l'insorgenza delle psicosi. Alcuni di questi sono noti fattori di rischio per la psicosi come la storia della migrazione, l'urbanizzazione e l'uso di cannabis. L'abuso infantile è associato in diversi studi allo sviluppo nell'adolescenza e nell'età adulta di molti disturbi, ad esempio depressione, PTSD, comportamento suicidario, abuso di alcol e dipendenza. Sebbene la specificità della correlazione tra trauma infantile e disturbi psicotici sia sottoposta a *bias* metodologici (la maggior parte degli studi sono retrospettivi e basati sull'auto-segnalazione), ci sono oggi forte evidenze che mostrano una maggiore prevalenza di abusi infantili nei pazienti con disturbi psicotici. Studi sulla popolazione generale e su campioni clinici hanno dimostrato che c'è un alto tasso di tutti i tipi di abuso nei pazienti con psicosi, ma nessuno di loro ha segnalato l'abuso infantile come sufficiente o necessario per sviluppare un disturbo psicotico. Ma in sintesi è possibile concludere che ci sono evidenze solide nel mostrare che le avversità della prima infanzia interagiscono, nei bambini geneticamente vulnerabili, svolgendo un effetto moderatore con altri fattori ambientali sulla genesi delle psicosi. Pertanto, gli interventi precoci per prendersi cura e supportare i bambini che hanno sperimentato abusi e maltrattamenti sono, anche alla luce della loro tragica diffusione nella popolazione generale, una strategia generale raccomandata per promuovere la salute mentale e prevenire i disturbi mentali, comprese le psicosi.

Riferimenti bibliografici

Luis Alameda, Zhonghua Liu, Pac C. Sham, Monica Aas, Giulia Trotta, Victoria Rodriguez, Marta Di Forti, Simona A. Stilo, Radhica Kandaswamy, Celso Arango, Manuel Arrojo, Miguel Bernardo, Julio Bobes, Lieuwe de Haan, Cristina M. Del-Ben, Charlotte Gayer-Anderson, Lucia Sideli, Peter B. Jones, Hannah E. Jongsma, James B. Kirkbride, Caterina La Cascia, Antonio Lasalvia, Sara Tosato, Pierre Michel Llorca, Paulo R. Menezes, Jim van Os, Diego Quattrone, Bart P. Rutten, Juan L. Santos, Julio Sanjuán, Jean-Paul Selten, Andrei Szöke, Ilaria Tarricone, Andrea Tortelli, Eva Velthorst, Craig Morgan, Emma Dempster, Eilis Hannon, Joe Burrage, Daniella Dwir, Atheeshaan Arumuham, Jonathan Mill, Robin M. Murray RM, Cloe C.Y. Wong, *Exploring the Mediation of DNA Methylation across the Epigenome between Childhood Adversity and First Episode of Psychosis-findings from the EU-GEI Study*, «Molecular Psychiatry», 28(2023) 5, pp. 2095-106.

Kent C. Berridge e Terry E. Robinson, *What Is the Role of Dopamine in Reward: Hedonic Impact, Reward Learning, or Incentive Salience?*, «Brain research. Brain research reviews», 28 (1998) 3, pp. 309-69.

Elizabeth Cantor-Graae e Jean-Paul Selten, *Schizophrenia and Migration: a Meta-analysis and Review*, «The American Journal of Psychiatry» 162 (2005), pp. 12-24.

Jean-Paul Glaser, Jim Van Os J, Piet J. Portegijs, Inez Myin-Germeys, *Childhood Trauma and Emotional Reactivity to Daily Life Stress in Adult Frequent Attenders of General Practitioners*, «Journal of Psychosomtic Research» 61 (2006), pp. 229-36.

Hannah E. Jongsma, Charlotte Gayer-Anderson, Antonio Lasalvia, Diego Quattrone, Alice Mulè, Andrei Szöke, Jean-Paul Selten, Caitlin Turner, Celso Arango, Ilaria Tarricone, Domenico Berardi, Andrea Tortelli, Pierre M. Llorca, Lieuwe de Haan, Julio Bobes, Miguel Bernardo, Julio Sanjuán, Juan L. Santos, Manuel Arrojo, Cristina M. Del-Ben, Paulo R. Menezes, Eva Velthorst, Robin M. Murray, Bart P. Rutten, Peter B. Jones, Jim van Os, Craig Morgan, James B.

Kirkbride, *Treated Incidence of Psychotic Disorders in the Multinational EU-GEI Study*, European Network of National Schizophrenia Networks Studying Gene-Environment Interactions Work Package 2 (EU-GEI WP2) Group, «The Journal of the American Medical Association. Psychiatry», 75 (2018) 1, pp. 36-46.

Shitij Kapur, *Psychosis as a State of Aberrant Salience: a Framework Linking Biology, Phenomenology, and Pharmacology in Schizophrenia*, «The American Journal of Psychiatry», 160 (2003) 1, pp. 13-23.

Shitij Kapur, Romina Mizrahi & Ming Li, *From Dopamine to Salience to Psychosis-linking Biology, Pharmacology and Phenomenology of Psychosis*, «Schizophrenia Research», 79 (2005) 1, pp. 59-68.

Muzi Li, Carl D'Arcy, Xiangfei Meng, *Maltreatment in Childhood Substantially Increases the Risk of Adult Depression and Anxiety in Prospective Cohort Studies: Systematic Review, Meta-Analysis, and Proportional Attributable Fractions*, «Psychological Medicine», 46 (2016) 4, pp. 717-30.

Craig Morgan, Monica Charalambides, Gerard Hutchinson, Robin M. Murray, *Migration, Ethnicity, and Psychosis: toward a Sociodevelopmental Model,* «Schizophrenica Bulletin» 36 (2010) 4, pp. 655-64.

Craig Morgan, Julia Lappin, Margaret Heslin, Kim Donoghue, Ben Lomas, Ulrich Reininghaus, Adanna Onyejiaka, Tim Croudace, Peter B. Jones, Robin M. Murray, Paul Fearon, Gillian Doody, Paola Dazzan, *Reappraising the Long-term Course and Outcome of Psychotic Disorders: the AESOP-10 Study*, «Psychological Medicine», 44 (2014) 13, pp. 2713-26.

John Read, Paul Hammersley, Thom Rudegeair, *Why, When and How to Ask about Childhood Abuse*, «Advances in Psychiatric Treatment» 13 (2007), pp. 101-10.

John Read, Jim van Os, A.P. Morrison, Colin A. Ross, *Childhood Trauma, Psychosis and Schizophrenia: a Literature Review with*

Theoretical and Clinical Implications, «Acta Psychiatrica Scandinavica», 112 (2005) 5, p. 330.

Sarah Romans, Carlotta Belaise, Judy Martin, Eleanor Morris, Annarita Raffi, *Childhood Abuse and Later Medical Disorders in Women. An Epidemiological Study*, «Psychotherapy and Psychosomatic», 71 (2002) 3, pp. 141-50.

Sarah A. Sullivan, Andy Thompson, Daphne Kounali, Glyn Lewis, Stan Zammit, *The Longitudinal Association between External Locus of Control, Social Cognition and Adolescent Psychopathology*, «Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology», 52 (2017) 6, pp. 643-55.

Antonella Trotta, Robin M. Murray, Helen L. Fisher, *The Impact of Childhood Adversity on the Persistence of Psychotic Symptoms: a Systematic Review and Meta-Analysis*, «Psychological Medicine», 45 (2015) 12, pp. 2481-98.

Jim van Os *et alii*, *Identifying Gene-Environment Interactions in Schizophrenia: Contemporary Challenges for Integrated, Large-scale Investigations*, European Network of National Networks studying Gene-Environment Interactions in Schizophrenia (EU-GEI), «Schizophrenia Bulletin», 40 (2014) 4, pp. 729-36.

Filippo Varese, Feikje Smeets, Marjan Drukker *et alii*, *Childhood Adversities Increase the Risk of Psychosis: a Meta-analysis of Patient-control, Prospective- and Cross-sectional Cohort Studies*, «Schizophrenia Bulletin», 38 (2012) 4, p. 661

World Health Organization, *Preventing Child Maltreatment: a Guide to Taking Action and Generative Evidence*, 2006.

World Health Organization, *Global Status Report on Preventing Violence against Children 2020: Executive Summary*, 2020.

Diritto a un gioco libero e sicuro

Serena Vantin

This chapter focuses on the right to play, internationally established by Article 31.1 of the 1989 New York Convention on the Rights of the Child. In more detail, recalling the metaphor employed by Henrik Ibsen in his play A Doll's House, *the paper examines the danger that toys and dolls incorporating artificial intelligence systems pose to the autonomy of the child, emphasising the importance of his/her protection against the dictates of the market and its «neo-liberal epitumogeny» (*épithumogénie néolibérale*).*

Keywords: *Right to play, New York Convention on the Rights of the Child, Artificial intelligence toys, Autonomy, Neo-liberal epitumogeny.*

1. Casa di bambola, *ieri*

Nel capolavoro di Henrik Ibsen, il tetto coniugale è il luogo «bell[o] e comod[o]» nel quale Torvald Helmer ritiene che la moglie possa stare «al sicuro», «come una colomba inseguita» che lui abbia «strappato agli artigli assassini dello sparviero»[1]. Eppure, nel corso del dramma in tre atti, ambientato nella Norvegia del 1879, Nora a poco a poco realizza che il focolare domestico «non è altro che una stanza da gioco», nella quale lei è divenuta una «moglie bambola come in casa del babbo er[a stata] la figlia bambola»[2]. L'abitazione, dalla quale nell'ultima scena la protagonista esce sbattendo la porta «con fracasso»[3], diviene lo specchio del matrimonio borghese, una gabbia dorata nella quale le donne imparano a essere docili, «debol[i] e fragil[i]»[4], conti-

[1] Henrik Ibsen, *Et dukkehjem* (1879); trad. it. in Id., *Casa di bambola, Gian Gabriele Borkman*, Mondadori, Milano 1950, pp. 13-100, in part. p. 91.

[2] *Ibidem*, p. 94.

[3] *Ibidem*, p. 100.

[4] *Ibidem*, p. 98.

nuando un apprendistato già iniziato nell'età dell'infanzia. Appagate soltanto dalla possibilità di «consumare mucchi di quattrini», esse si ritrovano con le ali tarpate, come fossero «uccellin[i]» «sventat[i] e delizios[i]» di proprietà del marito[5]. Più ampiamente, la "casa di bambola" è l'esca che induce le donne ad autodisciplinarsi secondo i dettami del mercato e delle consuetudini sociali.

2. *La casa delle bambole, oggi*

Facendo un salto in avanti di quasi centoquarant'anni, la metafora di Ibsen sembra aver acquisito una consistenza inedita. Lo spiega chiaramente Shoshana Zuboff: nel 2015, una delle più grandi aziende produttrici di giocattoli al mondo, la Mattel, ha realizzato e messo in vendita una «nuova Barbie in grado di parlare nella sua Dream House»[6]. L'idea era quella di una casa delle bambole ad attivazione vocale, dove tutto sarebbe stato connesso alla rete: utilizzando questo giocattolo, i bambini avrebbero imparato a familiarizzare con «una nuova interfaccia disponibile ovunque per obbedire ai loro ordini, anticipare i loro desideri e dare forma alle loro opportunità»[7]. Aggiunge Zuboff a tal riguardo: «L'intimità non è più quella che conosciamo, viene compromessa, se non eliminata. La solitudine viene annullata. I bambini impareranno per prima cosa che non esistono confini tra loro e il mercato. In seguito, si chiederanno com'era possibile che in passato le cose fossero diverse»[8].

Si tratta soltanto di uno degli esempi possibili di giocattoli interattivi disponibili sul mercato che, facendo uso di sistemi di intelligenza artificiale per catturare l'attenzione

[5] *Ibidem*, pp. 18-9. Proprio Nora, nel primo atto, canterellava sorridendo beata: «non sai quante spese abbiamo noi lodole e scoiattoli, caro Torvald» (*ibidem*, p. 19).

[6] Shoshana Zuboff, *The Age of Surveillance Capitalism. The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power* (2018); trad. it. *Il capitalismo della sorveglianza. Il futuro dell'umanità nell'era dei nuovi poteri*, LUISS University Press, Roma 2019, p. 281.

[7] *Ibidem*.

[8] *Ibidem*, pp. 280-1.

dei bambini, generano tuttavia un effetto collaterale significativo: proprio negli anni dell'infanzia, nei quali il cervello è più malleabile e l'identità personale non è ancora strutturata, essi bersagliano i più giovani con stratagemmi in grado di promuovere forme di assuefazione al mercato digitale e alle sue logiche.

3. *La sparizione del privato e l'autonomia insidiata*

Uno degli aspetti sui quali Zuboff insiste maggiormente è la vera e propria evaporazione dello spazio privato. Se i bambini sono costantemente interconnessi a giochi e strumenti interattivi che comunicano con la rete, immagazzinando dati e catturando informazioni che li riguardano, sembra chiaro che l'«intatta sfera privata» sulla quale, secondo Habermas, dovrebbe basarsi una «società-dei-cittadini vitale», è ormai in via di estinzione[9]. E non si tratta di una perdita di poco conto.

Come notava Erving Goffman, «come esseri umani siamo principalmente creature dagli impulsi variabili, con umori ed energie che cambiano da un momento all'altro: come personaggi davanti a un pubblico, tuttavia, non possiamo permetterci alti e bassi»[10]. Per questo, occorre distinguere «il nostro io [mutevole e] fin troppo umano» dall'«io socializzato», il quale ha una funzione non solo di trasfigurazione ma anche di fissaggio del nostro personaggio sociale[11]. È quest'ultimo che ci garantisce la possibilità di «*essere* un particolare tipo di persona», vale a dire non solamente «possedere gli attributi necessari, ma anche mantenere gli standard di condotta ed apparenza che il proprio grup-

[9] Jürgen Habermas, *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats* (1992); trad. it. *Fatti e norme. Contributi a una teoria discorsiva del diritto e della democrazia*, Laterza, Roma-Bari 2013, p. 416: «Per essere vitale, una società-dei-cittadini deve svilupparsi nel contesto d'una cultura politica liberale e dei relativi modelli di socializzazione pulsionale, nonché sulla base di *un'intatta sfera privata*» (enfasi aggiunta).

[10] Erwing Goffman, *The Presentation of Self in Everyday Life* (1959); trad. it. *La vita quotidiana come rappresentazione* (1959), Il Mulino, Bologna 1969, p. 68.

[11] *Ibidem*.

po sociale comporta»[12]. Utilizzando una metafora efficace, l'autore spiega che «la vita è una recita, [ma] naturalmente non tutto il mondo è un palcoscenico»[13]. Ai fini della stabilità psichica, sono necessari infatti momenti di «segretezza»[14]. In altre parole, Goffman reputa di fondamentale importanza il mantenimento di una separatezza tra la ribalta e il retroscena, ovvero tra la vita pubblica socializzata e la sfera di intimità nella quale è possibile «mantenere il controllo dei propri segreti»[15] e «prepararsi per lo spettacolo»[16].

Ma, a ben guardare, la questione è ancora più insidiosa. La sparizione del privato non è fine a sé stessa: nella società iperconnessa, l'intimità svanisce perché è continuamente invasa da intrusioni finalizzate all'induzione di specifici comportamenti o consumi. Il privato viene scomposto e ricomposto in un'infinità di informazioni inerenti a gusti, preferenze, spostamenti, interazioni che, nel loro complesso, vengono utilizzate al fine di sfruttare economicamente, al massimo grado, le attitudini, le caratteristiche e le vulnerabilità di ciascuno. Come ormai molta letteratura ha messo in evidenza, questa dinamica alimenta le maglie di un nuovo potere di carattere ingiuntivo, silenzioso, subdolo e surrettizio, concentrato nelle mani delle aziende c.d. vettoriali[17], in grado di condurre obliquamente all'erosione dell'autonomia personale[18]. In aggiunta alla sclerotizzazione dello status quo e all'o-

[12] *Ibidem*, p. 87.
[13] *Ibidem*, p. 84.
[14] *Ibidem*, p. 76.
[15] *Ibidem*, p. 165.
[16] *Ibidem*, p. 279.
[17] Cfr. McKenzie Wark, *Capital is Dead. Is This Something Worse?* (2019); trad. it. *Il capitale è morto. Il peggio deve ancora venire*, Nero, Milano 2021, p. 50.
[18] Già Norberto Bobbio riconosceva in questi termini l'importanza del «diritto di non essere ingannati dai mezzi di comunicazione» e del «diritto alla privatezza» (Norberto Bobbio, *L'età dei diritti* [1990], Einaudi, Torino 1997, pp. 28 e 263). A dire del filosofo del diritto torinese, questi ultimi sarebbero esempi di nuovi diritti che si stanno affacciando, «diritti della nuova generazione», «venuti dopo le tre correnti ideali del nostro tempo», i quali «nascono tutti dai pericoli alla vita, alla libertà e alla sicurezza provenienti dal progresso tecnologico» (*ibidem*).

mologazione dei comportamenti[19], le applicazioni, i software e i dispositivi ai quali siamo costantemente connessi, ci prescrivono insistentemente modelli da raggiungere, alimentano continuamente bisogni da colmare con specifici acquisti, canalizzano le nostre emozioni verso determinati target sociali o politici, sulla scorta di quella che è stata definita una «epitumogenia neoliberale (*épithumogénie néolibérale*)», ovvero un processo neoliberale di «produzione dei desideri, una ingegneria degli affetti»[20], che procede attraverso «raccomandazioni e suggestioni»[21].

Come ha notato Éric Sadin, «siamo giunti a una nuova fase della storia della normatività che vede all'opera meccanismi inediti, dotati di tre caratteristiche: quella di prendere forma all'interno di dispositivi che agiscono in modo automatizzato, senza bisogno della nostra approvazione e in tempi brevissimi; quella di essere chiamati a intervenire in un numero sempre maggiore di azioni individuali e collettive, assumendo una portata virtualmente integrale; quella di vedersi attribuire un valore presumibilmente oggettivo, che li fa sembrare spogli di qualsiasi intento e concepiti per farci approfittare della loro incomparabile efficacia»[22]. Secondo l'autore, la tecnologia odierna rappresenterebbe una nuova forma di «potere-*kairos*»[23], dotata di una potenza «aletheica»[24], vale a dire in grado di pronunciare «la verità» e capace di agire con modalità «totalizzanti ma soft»[25].

[19] Sia consentito rinviare a Serena Vantin, *Le metamorfosi della responsabilità. Tecnica, diritto, bioetica*, Giappichelli, Torino 2024, in part. pp. 120-36.

[20] Frédérik Lordon, *Capitalisme, désir et servitude. Marx et Spinoza*, La Fabrique, Paris 2010, p. 75. La parola «epitumogenia» deriva dal greco *epithumìa* (desiderio) e dal latino *genere* (produrre).

[21] Cédric Durand, *Techo-féodalisme. Critique de l'économie numérique*, La Découverte, Paris 2020, p. 115.

[22] Éric Sadin, *La Vie algorithmique. Critique de la raison numérique* (2015); trad. it. *Critica della ragione artificiale. Una difesa dell'umanità*, LUISS University Press, Roma 2019, p. 76.

[23] *Ibidem*, p. 145.

[24] *Ibidem*, p. 10.

[25] *Ibidem*, p. 150.

Del resto, già Langdon Winner aveva notato che la tecnica contemporanea determina, nel suo complesso[26], una «perdita del controllo (*mastery*)» umano, la quale produce il declino della «capacità di conoscere, giudicare e controllare»[27], a sua volta derivata dall'aumento esponenziale della complessità. Secondo lo studioso americano, sussisterebbe, in effetti, un rapporto biunivoco tra prodotti tecnologici e libertà individuale: «è vero che gli esseri umani fabbricano il loro mondo, ma sono altresì fabbricati da esso»[28].

4. *Il diritto a un gioco libero e sicuro*

Alla luce di queste sintetiche considerazioni, appare evidente che la posta in gioco è notevole. Se l'articolo 31.1 della Convenzione di New York (1989) ha stabilito espressamente sul piano internazionale il diritto al gioco, affermando che «gli Stati Parti riconoscono al fanciullo il diritto al riposo ed al tempo libero, di dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e di partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica», sembra opportuno ricordare oggi che il gioco è ricreativo e benefico soltanto quando libero e sicuro, e in particolare quando alieno da interferenze del mercato che possono avere effetti deteriori sullo sviluppo dell'autonomia individuale.

[26] La prospettiva della tecnica considerata come *ensamble* è stata indagata in particolare da Jacques Ellul, sulla scia di Émile Durkheim. Secondo l'autore francese, la tecnica, considerata come «fatto sociale», sarebbe complessivamente in grado di autosostentarsi e autoalimentarsi, finanche di «prevalere sull'uomo», ridotto ad «animale tecnico»: cfr. Jacques Ellul, *La Technique, ou l'enjeu du siècle* (1954); trad. it. *La tecnica. Rischio del secolo*, Giuffrè, Milano 1969, in part. p. 140.

[27] Langdon Winner, *Autonomous Technology. Technics-out-of-Control as a Theme in Political Thought*, MIT Press, Cambridge, MA 1977, p. 30.

[28] *Ibidem*, p. 88.

Riferimenti bibliografici

Norberto Bobbio, *L'età dei diritti* (1990), Einaudi, Torino 1997.

Cédric Durand, *Techo-féodalisme. Critique de l'économie numérique*, La Découverte, Paris 2020.

Jacques Ellul, *La Technique, ou l'enjeu du siècle* (1954); trad. it. *La tecnica. Rischio del secolo*, Giuffrè, Milano 1969.

Erwing Goffman, *The Presentation of Self in Everyday Life* (1959); trad. it. *La vita quotidiana come rappresentazione* (1959), Il Mulino, Bologna 1969.

Jürgen Habermas, *Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats* (1992); trad. it. *Fatti e norme. Contributi a una teoria discorsiva del diritto e della democrazia*, Laterza, Roma-Bari 2013.

Henrik Ibsen, *Et dukkehjem* (1879); trad. it. *Casa di bambola*, in Id., *Casa di bambola, Gian Gabriele Borkman*, Mondadori, Milano 1950.

Frédérik Lordon, *Capitalisme, désir et servitude. Marx et Spinoza*, La Fabrique, Paris 2010.

Érik Sadin, *La Vie algorithmique. Critique de la raison numérique* (2015); trad. it. *Critica della ragione artificiale. Una difesa dell'umanità*, LUISS University Press, Roma 2019.

Serena Vantin, *Le metamorfosi della responsabilità. Tecnica, diritto, bioetica*, Giappichelli, Torino 2024.

McKenzie Wark, *Capital Is Dead. Is This Something Worse?* (2019); trad. it. *Il capitale è morto. Il peggio deve ancora venire*, Nero, Milano 2021.

Langdon Winner, *Autonomous Technology. Technics-out-of-Control as a Theme in Political Thought*, MIT Press, Cambridge, MA 1977.

Shoshana Zuboff, *The Age of Surveillance Capitalism. The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power* (2018); trad. it. *Il capitalismo della sorveglianza. Il futuro dell'umanità nell'era dei nuovi poteri*, LUISS University Press, Roma 2019.

Diritto a non lavorare (e a non essere oggetto di sfruttamento)

Thomas Casadei

The process that led to the questioning of child labor and, in particular, its exploitation, went through several phases. In addition to tracing some salient passages, starting with the writings of Charles Dickens, the importance of art. 32 of the Convention on the Rights of the Child will be analysed, which recognizes "the right of the child to be protected from economic exploitation and from performing any work that is likely to be hazardous or to interfere with the child's education, or to be harmful to the child's health or physical, mental, spiritual, moral or social development", but also the need to "combine" it with art. 12 to make it effective through the participation of minors in the processes by involving them.

Keywords: *Right not to work, Charles Dickens, New York Convention on the Rights of the Child, Exploitation, Participation.*

1. *Il lavoro minorile* in questione: *da Charles Dickens alle prime convenzioni internazionali*

Convenzionalmente l'avvio della discussione sul lavoro minorile e sulla tutela dei diritti del lavoro dei bambini (e, insieme a loro, delle donne) è ricondotta alla Rivoluzione industriale, a partire dalla Gran Bretagna dove questa ebbe inizio nel corso del '700.

La predilezione da parte dei proprietari industriali per la manodopera ad un costo ancora più basso di quello degli adulti e più obbediente aveva portato a un rapido incremento del lavoro dei bambini, i cui piccoli corpi meglio si adattavano a spazi angusti. Lo spietato sfruttamento delle c.d. "mezze forze", del resto, ha reso possibile il decollo anche dell'industria italiana: bambine/i e donne erano considera-

ti forze lavoro con minore prestanza fisica ma più ignoranti e docili, dunque più vulnerabili e facilmente assoggettabili[1].

L'adolescenza – intesa come specifica fase di vita – può essere considerata un'"invenzione"[2] di questa epoca storica: l'interesse per l'indagine delle condizioni di soggetti non più bambini e non ancora adulti affonda le sue radici nel massiccio ricorso al loro lavoro; proprio al mutamento sociale che consiste nel mettere a fuoco e *in questione* queste condizioni di sfruttamento si devono le prime risposte sul piano giuridico, per quanto tardive.

I romanzi di Charles Dickens (1812-1870) descrivono minuziosamente le condizioni di vita e di lavoro che molti ragazzi e bambini del suo tempo subirono: si tratta di libri di denuncia contro la piaga dello sfruttamento minorile del quale anche Dickens fu vittima prima[3] e testimone poi.

Una delle sue opere più celebri e influenti, *Oliver Twist*, costituisce il primo romanzo in lingua inglese ad avere come protagonista un ragazzo e uno dei primi esempi di romanzo sociale. Attraverso un rovesciamento del romanzo di formazione, l'opera analizza i mali della società inglese ottocentesca: il lavoro minorile, appunto, la povertà, la criminalità urbana (spesso espressione della ribellione alla povertà e allo sfruttamento)[4] e l'ipocrisia della cultura vittoriana.

[1] Come ha spiegato di recente Isabel Fanlo Cortés in *Anna Kuliscioff e la cd. questione minorile*, in Fiorenza Taricone (a cura di), *Oltre il tempo patriarcale: la lungimiranza di Anna Kuliscioff*, prefazione di Thomas Casadei, tab edizioni, Roma 2024.

[2] Per una ricostruzione critica dei diversi approcci all'interno degli *Youth Studies* si veda Antonella Spanò, *Studiare i giovani nel mondo che cambia*, FrancoAngeli, Milano 2018.

[3] L'attenzione di Dickens per questo scottante tema sociale nasce da una traumatica esperienza personale che visse quando aveva 12 anni: il padre John fu imprigionato per non aver corrisposto i suoi debiti e le sorti della famiglia ne risentirono profondamente. Il giovane Charles fu costretto ad andare a lavorare in una fabbrica che produceva lucido da scarpe, la Warren's Blacking Warehouse, con ritmi molto pesanti e turni di lavoro di dieci ore.

[4] Queste dinamiche sono state particolarmente approfondite con riferimento alle società contemporanee all'interno della criminologia critica dei giovani presso il Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) dell'Università di Birmingham, attivo dagli anni Sessanta al 2002 e diretto da Stuart Hall (1932-2014) dal 1969 al 1979.

La questione del lavoro minorile acquisì, anche in Italia, una significativa visibilità nel dibattito pubblico a partire dalla seconda metà dell'Ottocento, in concomitanza con alcuni, pochi e settoriali, interventi regolativi negli Stati preunitari.

Come ci ricorda Maria Vittoria Ballestrero, ancora tra gli anni '70 e '80 del XIX secolo

> nell'industria tessile (la maggiore in Italia fino al '900) una quota non inferiore al 30% degli operai occupati era costituita da bambini al di sotto dei quattordici anni. In particolare, nei setifici per 15 o 16 ore del giorno e della notte, bambine di età comprese tra i quattro e i dodici anni, coadiuvate o dirette da operaie adulte, erano costrette – dall'avidità degli industriali e della miseria delle famiglie – ad usare le loro "agili dita" per dipanare il sottile filo di seta[5].

Un passaggio storico è dunque quello che va dalle prime norme di tutela del lavoro minorile dell'11 febbraio 1886, n. 2657 a quelle del 19 giugno 1902, n. 242 (la cosiddetta Legge Carcano) fino a quella del 7 luglio 1907, n. 416: esse riconobbero la legittimità dell'intervento statale nel campo del lavoro minorile e femminile e stabilirono che i problemi del lavoro e della produzione non potevano ignorare le esigenze scolastiche, l'analfabetismo e la salute di chi lavorava in giovanissima età e fissarono il limite minimo di età per l'occupazione dei fanciulli a 9 anni e stabilirono in 8 ore giornaliere l'orario di lavoro per i fanciulli inferiori agli anni 12.

Il problema dell'età minima d'ingresso al lavoro fu affrontato in diverse conferenze internazionali (come quelle del 1906 e 1913 che si tennero a Berna): a Washington fu firmata una prima convenzione internazionale con la quale fu stabilito il limite di quattordici anni per il lavoro dei fanciulli e fu posto il divieto del lavoro notturno.

[5] Maria Vittoria Ballestrero, *Tre proposte ottocentesche per la disciplina legale del lavoro dei fanciulli*, «Materiali per una storia della cultura giuridica», VIII (1978) 2, pp. 217-63, spec. pp. 217-8.

2. *L'emergere della soggettività giuridica minorile e la questione del lavoro*

Con la Dichiarazione dei diritti del fanciullo, redatta a Ginevra il 23 febbraio 1924, pur limitata a forme di tutela circoscritte a situazioni di grave disagio sociale, ha inizio un progressivo affinamento della concezione della *soggettività giuridica minorile*, che inizia ad acquistare una dimensione sociale anche oltre l'ambito delle relazioni familiari.

La volontà di portare a maturazione l'evoluzione in atto rafforzava intanto nell'ambito delle Nazioni Unite la determinazione di adottare uno strumento *ad hoc* per la regolamentazione di specifici diritti dell'infanzia.

Tale volontà si concretizzò nel 1959 con la approvazione da parte dell'Assemblea di una più articolata Dichiarazione dei diritti del fanciullo. L'inizio di una progressiva collocazione dei diritti della persona di minore età nell'ambito dei diritti fondamentali della persona maturò e si espresse compiutamente con la successiva approvazione della Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (CRC), approvata a New York il 20 novembre 1989[6], divenuto un grande pilastro normativo in materia di diritto minorile e di tutela dei diritti delle persone di minore età contro il quale si scontra la strutturale illiceità del lavoro minorile.

L'articolo 32 della Convenzione afferma che gli Stati parte riconoscono il diritto di ciascun bambino, bambina, ragazzo e ragazza ad "essere protetto contro lo sfruttamento economico e a non essere costretto ad alcun lavoro che comporti rischi o sia suscettibile di porre a repentaglio la sua educazione o di nuocere alla sua salute o al suo sviluppo fisico, mentale, spirituale, morale o sociale".

A rafforzare l'impegno degli Stati, in questa prospettiva, vi sono la Convenzione dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro (OIL) n. 138 (1973) e la n. 182 (1999), nonché

[6] Cfr. Michael Freeman, *A Magna Carta for Children? Rethinking Children's Rights*, Cambridge University Press, Cambridge 2020.

il più recente Obiettivo 8.7 dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite[7].

3. *L'art. 32 della Convenzione sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (CRC) e la questione dello sfruttamento*

La protezione delle persone di minore età è venuta così a costituire una componente ineliminabile in qualsiasi legislazione sociale e, in quanto tale, è stata promossa a livello internazionale.

La ratifica universale, raggiunta nel 2020, della Convenzione n. 182 sulle forme peggiori di lavoro minorile dell'Organizzazione internazionale del lavoro (OIL) del 1999 sul lavoro minorile traduce questa istanza, unitamente all'idea che il contrasto al fenomeno dello sfruttamento debba essere tematizzato e attuato con imprescindibile riguardo al contesto internazionale.

Siffatta Convenzione ha sancito che il minore non è più concepito in relazione di dipendenza dall'adulto, ma è – a pieno titolo – *soggetto di diritto*: dunque non è solo un "futuro essere umano" o "futuro cittadino", ma un soggetto in evoluzione, persona vulnerabile meritevole di sostegno e specifica protezione[8] e, al contempo, di essere valorizzata per le sue capacità e rispettata in quanto già cittadino *pleno iure*[9].

Il lavoro minorile va dunque ricondotto alla disparità socio-economica tra le diverse aree del pianeta e alle disuguaglianze all'interno dei vari Stati. Per comprenderne i caratteri è fondamentale cogliere la complessità del fenomeno.

[7] L'obiettivo 8.7 prevede di "adottare misure immediate ed efficaci per eliminare il lavoro forzato, porre fine alla schiavitù moderna e al traffico di esseri umani e assicurare la proibizione e l'eliminazione delle peggiori forme di lavoro minorile, incluso il reclutamento e l'impiego di bambini-soldato, e, entro il 2025, porre fine al lavoro minorile in tutte le sue forme" (cfr. https://asvis.it/goal8/i-target/).

[8] Thomas Casadei, *La vulnerabilità delle persone di minore età: profili giusfilosofici*, in Maria Giulia Bernardini e Vincenzo Lorubbio (a cura di), *Diritti umani e condizioni di vulnerabilità*, Erickson, Trento 2023, pp. 45-70.

[9] Alessandro Baratta, *Infanzia e democrazia. Per una interpretazione dinamica della Convenzione internazionale sui diritti del bambino,* «Materiali per una storia della cultura giuridica», 1999, 2, pp. 495-525.

Il suo studio, infatti, richiede una profondità di sguardo, in quanto richiama, oltre alle questioni generali di tutela del lavoro, varie problematiche giuridiche ed etiche afferenti alla sfera della salute, dello sviluppo, dell'educazione e della formazione del minore, all'interno del più vasto ambito dello sfruttamento del lavoro di soggetti in posizione di svantaggio sociale, o meglio (resi) *vulnerabili*.

Come è stato sottolineato: «numerosi attori, differenti nella natura e con competenze spesso differenti, possono causare il problema o contribuire alla ricerca di una soluzione; ne deriva che è necessario compiere un'attenta analisi dei ruoli di tutti i soggetti, istituzionali e non solo, coinvolti nel lavoro minorile»[10].

Alla luce di quanto evidenziato, è possibile sostenere che le implicazioni del fenomeno del lavoro minorile si comprendono attraverso quella che è la sua dimensione patologica e aggravata: lo sfruttamento lavorativo e la schiavitù minorile.

L'art. 32 della CRC afferma:

1. Gli Stati parti riconoscono il diritto del fanciullo di essere protetto contro lo sfruttamento economico e di non essere costretto ad alcun lavoro che comporti rischi o sia suscettibile di porre a repentaglio la sua educazione o di nuocere alla sua salute o al suo sviluppo fisico, mentale, spirituale, morale o sociale.

2. Gli Stati parti adottano misure legislative, amministrative, sociali ed educative per garantire l'applicazione del presente articolo. A tal fine, e in considerazione delle disposizioni pertinenti degli altri strumenti internazionali, gli Stati parti, in particolare: a) stabiliscono un'età minima oppure età minime di ammissione all'impiego; b) prevedono un'adeguata regolamentazione degli orari di lavoro e delle condizioni d'impiego; c) prevedono pene o altre sanzioni appropriate per garantire l'attuazione effettiva del presente articolo.

[10] Francesca Baraghini, *Lo sfruttamento del lavoro minorile: prospettive di tutela*, in Thomas Casadei e Alberto Tampieri (a cura di), *Lo sfruttamento del lavoro minorile: fattispecie e azioni di contrasto*, Giappichelli, Torino 2021, pp. 53-79.

Nei fatti, tuttavia, lo sfruttamento del lavoro coinvolge minori la cui esistenza non è garantita dalla minima protezione per diritti fondamentali quali: il diritto alla salute, all'integrità fisica, alla qualità della vita e anche all'educazione scolastica.

Si tratta, spesso, di minori che vivono in parti del mondo e contesti nei quali le più basilari tutele mirate alla salvaguardia dello sviluppo psico-fisico della soggettività umana non ricevono attuazione.

Un aspetto che amplifica l'isolamento e l'esposizione del minore a situazioni di rischio si individua nella moltiplicazione delle condizioni di vulnerabilità nel contesto della società globale che, come si è evidenziato, qualifica un sistema di tutela dei diritti di "stampo tradizionale" modellato sul riconoscimento giuridico di una soggettività adulta, considerata autonoma.

Come hanno denunciato, a più riprese, numerose ONG, il problema del lavoro minorile, assai di frequente, si nasconde in sacche di marginalità e fragilità sommerse, che faticano ad essere colte, appunto *viste* – configurando ipotesi tra loro molto diversificate e difficilmente sussumibili in un discorso teorico unitario [11].

Tali criticità si pongono, anzitutto, come conseguenza di una *stratificazione di fattori di invisibilità*; a ben vedere, infatti, lo sfruttamento del lavoro minorile tende a svilupparsi in contesti che risultano inaccessibili.

Per approfondire il fenomeno – di portata planetaria – diventa allora decisivo l'approccio dei diritti umani[12], trattandosi di una questione che riguarda e coinvolge minori la cui esistenza non è garantita dalla minima protezione dei diritti.

[11] Costante in questa direzione è il contributo dell'UNICEF (a partire dal Rapporto 2006 in avanti) nel mettere al centro dell'attenzione proprio la condizione dei «bambini esclusi e invisibili».

[12] Cfr. Burns H. Weston, (a cura di), *Child Labor and Human Rights: Making Children Matter*, Lynne Rienner Publishers, Boulder, CO 2005; María Carmen Barranco Avilés, *Trabajo infantil y poderes salvajes. Derechos de los niños y niñas y economía 'child friendly'*, in Th. Casadei e A. Tampieri (a cura di), *Lo sfruttamento del lavoro minorile: fattispecie e azioni di contrasto*, pp. 133-56.

Su questi diritti soggettivi di cui il minore è titolare possono incidere esperienze negative, come quella legata alla consapevolezza di essere parte di un rapporto che si traduce in pratiche di schiavizzazione e reificazione o di essere vittima di sfruttamento; in questo senso, il lavoro minorile può bloccare il difficile processo di sviluppo dando il senso doloroso del fallimento, dell'emarginazione o, peggio, della bieca utilizzazione – a mo' di oggetti – a fini di profitto altrui della propria forza lavoro (così come avveniva nelle società industriali richiamate nell'incipit).

4. *L'art. 12 della CRC: partecipazione come antidoto allo sfruttamento*

Nonostante le tutele a livello legislativo, il fenomeno del lavoro minorile è ancora molto diffuso nel mondo e non risparmia nemmeno l'Italia. Secondo i dati raccolti da OIL ed UNICEF a livello globale, nel 2020 circa 160 milioni di bambine, bambini e adolescenti tra i 5 e i 17 anni erano costretti a lavorare. Di questi, 79 milioni erano occupati in lavori pericolosi, che mettono a rischio la salute e lo sviluppo psicofisico e morale[13].

La sistematizzazione della normativa internazionale, e in particolare la CRC, impone una rinnovata riflessione attorno all'articolo 12 della predetta Convenzione: il *diritto all'ascolto e alla partecipazione*, intesi quale interiorizzazione delle norme e dei diritti fondamentali e la conseguente possibilità di esprimere la propria opinione, deve essere garantito nella sua *effettività*[14].

[13] ILO e UNICEF, Child Labour. Global Estimates 2020, Trends and Road Ahead, 2021. 19 Si vedano artt. 34 e 37. Si veda inoltre il 13° Rapporto di aggiornamento 2023 del Gruppo CRC che il compito di monitorare l'attuazione dell'art. 32 CRC e della raccomandazione rivolta all'Italia dal Comitato ONU in materia di sfruttamento economico di minori.

[14] Cfr. María Eugenia Rodríguez Palop, *¿Podemos asumir la protección eficaz de los derechos de los niños?*, in Ignacio Campoy Cervera (a cura di), *Los derechos de los niños: perspectivas sociales, políticas, jurídicas y filosóficas*, Dykinson, Madrid 2007, pp. 219-36.

Prendere sul serio l'applicazione della CRC, ed in particolare il suo articolo 12, richiede inevitabilmente di porre in essere interventi, sia sociali sia di carattere normativo, che vedono nella partecipazione dei minori un elemento qualificante; l'articolo 12 della menzionata Convenzione disciplina *lato sensu* la partecipazione del minore, chiamando in causa, in particolare, lo strumento principale con cui la partecipazione viene garantita: il diritto del minore ad esprimere liberamente la propria opinione e il conseguente *diritto ad essere ascoltato*.

Contestualizzando ulteriormente la questione partecipativa nella dimensione più strettamente giuridica del fenomeno, ne deriva una riflessione connessa all'applicazione della normativa in materia di sfruttamento del lavoro minorile.

La valorizzazione della dimensione partecipativa è in grado di determinare una ripercussione positiva sul piano applicativo nella misura in cui può garantirne una maggiore adattabilità ai concreti contesti di violazione, tenendo conto della multidimensionalità del fenomeno.

L'esperienza diretta del minore, se adeguatamente ascoltata, analizzata e valutata, è in grado di rendere effettivo il parametro giuridico del pregiudizio allo sviluppo morale, fisico e psicologico derivante al minore dall'esperienza lavorativa; è precisamente l'ascolto dell'esperienza vissuta e della sua percezione che permette di tenere in adeguata considerazione anche le variabili culturali, sociali ed educative che confluiscono nella illiceità delle forme di sfruttamento lavorativo.

Le istituzioni e i poteri pubblici rivestono un ruolo essenziale nell'attuare, in concreto, il contrasto a ciò che, troppo spesso, tende a restare confinato in spazi invisibili[15].

In questi termini, la decisa condanna nei confronti dello sfruttamento del lavoro minorile va estesa anche nei confronti del lavoro minorile *tout court*.

[15] Thomas Casadei, *Un caso di vulnerabilità* invisibile: *lo sfruttamento del lavoro minorile e il ruolo delle istituzioni*, in Th. Casadei, A. Tampieri (a cura di), *Lo sfruttamento del lavoro minorile: fattispecie e azioni di contrasto*, pp. 83-100.

Riferimenti bibliografici

Maria Vittoria Ballestrero, *Tre proposte ottocentesche per la disciplina legale del lavoro dei fanciulli*, «Materiali per una storia della cultura giuridica», VIII (1978) 2, pp. 217-63.

Francesca Baraghini, *Lo sfruttamento del lavoro minorile: prospettive di tutela*, in Thomas Casadei e Alberto Tampieri (a cura di), *Lo sfruttamento del lavoro minorile: fattispecie e azioni di contrasto*, Giappichelli, Torino 2021, pp. 53-79.

Alessandro Baratta, *Infanzia e democrazia. Per una interpretazione dinamica della Convenzione internazionale sui diritti del bambino,* «Materiali per una storia della cultura giuridica», 1999, 2, pp. 495-525.

María Carmen Barranco Avilés, *Trabajo infantil y poderes salvajes. Derechos de los niños y niñas y economía 'child friendly'*, in Th. Casadei e A. Tampieri (a cura di), *Lo sfruttamento del lavoro minorile: fattispecie e azioni di contrasto*, pp. 133-56.

Thomas Casadei, *Un caso di vulnerabilità* invisibile: *lo sfruttamento del lavoro minorile e il ruolo delle istituzioni*, in T. Casadei e A. Tampieri (a cura di), *Lo sfruttamento del lavoro minorile: fattispecie e azioni di contrasto*, pp. 83-100.

Thomas Casadei, *La vulnerabilità delle persone di minore età: profili giusfilosofici*, in Maria Giulia Bernardini e Vincenzo Lorubbio (a cura di), *Diritti umani e condizioni di vulnerabilità*, Erickson, Trento 2023, pp. 45-70.

Isabel Fanlo Cortés, *Anna Kuliscioff e la cd. questione minorile*, in Fiorenza Taricone (a cura di), *Oltre il tempo patriarcale: la lungimiranza di Anna Kuliscioff*, prefazione di Thomas Casadei, tab edizioni, Roma 2024.

Michael Freeman, *A Magna Carta for Children? Rethinking Children's Rights,* Cambridge University Press, Cambridge 2020.

María Eugenia Rodríguez Palop, *¿Podemos asumir la protección eficaz de los derechos de los niños?*, in Ignacio Campoy Cervera

(a cura di), *Los derechos de los niños: perspectivas sociales, políticas, jurídicas y filosóficas*, Dykinson, Madrid 2007, pp. 219-36.

Antonella Spanò, *Studiare i giovani nel mondo che cambia*, Franco-Angeli, Milano 2018.

Burns H. Weston (a cura di), *Child Labor and Human Rights: Making Children Matter*, Lynne Rienner Publishers, Boulder, CO 2005.

Appendice

Abbiamo voluto ripubblicare il saggio Bioetica per il neonato. Il problema delle decisioni…, *perché pensiamo che rappresenti un eccellente modello di riflessione bioetica, se si intende la bioetica come quella manifestazione specifica dell'argomentazione morale che, guardando alla prassi (in questo caso alla clinica medica e alla relazione di cura), muove dal rispetto per il pluralismo morale, nonché dalla considerazione non marginale del contesto giuridico-politico e socio-economico di fondo.*

L'importanza di questo saggio, a conclusione di un volume dedicato ai diversi e peculiari diritti di bambini, bambine e adolescenti, risiede nella capacità di problematizzare la pretesa di giustizia che la postura esistenziale dei minori d'età reclama, non arrestandosi alla categoria dei children's rights, *che nel caso dei neonati solo in parte riesce a costituire una bussola etico-applicativa.*

La condizione dei neonati, dei più piccoli tra i pazienti, rivela la complessità di alcune scelte dilemmatiche di cura che riguardano la loro possibilità di vita in termini di rischio, qualità e quantità. Eppure a giustificare queste pagine è il bisogno di confermare il valore intrinseco di queste vite e al tempo stesso di rispettarne la sofferenza, aprendo a questioni mai chiuse né risolte una volta per tutte.

Si tratta di un contributo di molti anni fa. Esso prese spunto da una conferenza tenuta da Giuseppe Roberto Burgio alle X Giornate Joniche di Neonatologia, svoltesi a Taranto il 9 e il 10 settembre del 1988; ed uscì su «Neonatologica» [1989] e su «Selecta Paediatrica» [9 (1989), pp. 125-138].

Nel rileggerlo oggi ci hanno impressionato il rigore dell'argomentazione, la chiarezza teorico-morale e l'attualità di riflessioni bioetiche che riescono a rendere la complessità, ma al tempo stesso l'ineluttabilità di decisioni terapeutiche e di cura adeguate alla condizione di vita e allo status *esistenziale del neonato.*

Per questo avremmo potuto sottotitolare questa appendice, per analogia con le parti del libro che la precedono: Il diritto alla cura del neonato, *ma, come dovrebbe essere ormai chiaro, sarebbe stato limi-*

tativo a fronte dell'ampiezza delle considerazioni bioetiche del contributo qui riproposto.

Siamo molto grati agli autori per aver autorizzato questa ristampa in chiusura al presente volume.

Nel 2014 Giuseppe Roberto Burgio ci ha purtroppo lasciato. Riprendendo questo saggio, vorremmo ricordarlo per il contributo inestimabile che ha dato alla pediatria quale studioso e clinico riconosciuto in tutto il mondo, e per l'umanità profonda che sempre ha accompagnato i suoi gesti e il suo pensiero. A lui è stata intitolata la Clinica pediatrica universitaria del Policlinico San Matteo di Pavia, dove Burgio era approdato come Direttore della Pediatria nel lontano 1965. Sempre alla sua memoria nel 2017 è stato istituito il "Premio Burgio. Dalla parte dei bambini" che quest'anno è stato conferito alla Senatrice a vita Liliana Segre.

Bioetica per il neonato.
La problematica delle decisioni…

Giuseppe Roberto Burgio, Gian Luigi Marseglia,
Paolo Marino Cattorini

This essay focuses on a definition of bioethics. Bioethics is considered as an interdisiplinary reflexive exercise in view of the anthropological (and thus also ethical) complexity of the problems that characterise current biomedical research. The Authors analyse the crucial problem of the decision-making in neonatology. In particular it deals with the tension between moral dilemmas and neonatal care, between therapeutic futility and therapeutic abandonment. Neonatal ethical and clinical decisions have to search for justice for the newborn. In this perspective the research for the best interest of the little baby implies a reflections regarding normative principles and rispectful concerning of the different subjects involved in a care situation which has to be considered in its complexity and uniqueness.

Keywords: *Neonatal care, Bioethics, Moral pluralism, Neonatal ethical decisions, Best interest of the child.*

La bioetica è scienza assai giovane se la si considera come disciplina specifica. Assai antica se si considera quanta attenzione veniva attribuita agli aspetti deontologici e umani della medicina già dai tempi di Ippocrate. Ne è esempio il famoso "giuramento". Ma una disciplina, o una scienza si configura nella sua dimensione più precisa quando è maturata, nel tempo, sia in funzione di un solido e sempre nuovo bagaglio di acquisizioni sia in funzione di problematiche o di controversie che alimentano un dibattito. A ben pensare, alla base del "movimento bioetico" vi sono entrambe queste motivazioni. Il progresso esponenziale delle conoscenze e delle tecnologie ha proiettato l'uomo e la medicina in una dimensione prima mai raggiunta e della quale il dibattito e le riflessioni morali sono venute a far parte integrante.

La medicina è cambiata. Per molti aspetti di essa si può parlare oggi come di un'autentica rivoluzione medico-biologica: basti pensare alla fecondazione *in vitro*, ai trapianti, alle ricerche sugli embrioni (nelle loro varie finalità e implicazioni morali), ma anche alla diagnosi prenatale, alle "cure intensive" (quante, quando e fino a quando?) e ai futuribili interventi sul genoma.

È stato detto[1] che la guerra non interessa soltanto i generali e che la medicina non può riguardare solo i medici, poiché decidere, in medicina, richiede apporti interdisciplinari e comporta un'opportuna modulazione rispetto alle circostanza individuali, o collettive, in continuo evolvere, cui ci si riferisce.

Si è voluto suggerire con questa considerazione che su problemi medici hanno ormai acquisito diritto di pronunciarsi filosofi, eticisti, giuristi, oltre che – si intende – pedagogisti, epidemiologi, ecologi, psicologi, amministratori, politici… La bioetica emerge quindi al rango di esercizio riflessivo in gran parte interdisciplinare. E questo specialmente in funzione della complessità antropologica (e quindi anche etica) dei problemi che caratterizzano l'attuale ricerca biomedica.

1. *Definizioni di bioetica e princìpi dell'etica medica*

Il termine "bioetica", coniato nel 1970 dal cancerologo Van Rensslaer Potter e utilizzato per il titolo di una sua famosa opera, aveva originariamente il significato di «approccio cibernetico alla ricerca della saggezza» ed è stato poi accolto a livello internazionale nell'accezione dell'ormai classica *Encyclopedia of Bioethics*[2], che la definisce come: «lo studio sistematico della condotta umana nell'arena delle scienze della vita e della cura della salute, in quanto tale condotta viene esaminata alla luce dei valori e princìpi morali».

[1] Bruce Jennings, *I diritti e il bene all'inizio della vita: le cure intensive neonatali*, in *Questioni di bioetica*, a cura di Maurizio Mori, Editori Riuniti, Roma 1988.

[2] *Encyclopedia of Bioethics*, a cura di Warren T. Reich, The Free Press, New York 1978.

«La riflessione morale sulle pratiche biomediche» ci sembra costituire il nucleo essenziale della bioetica ed è – secondo noi – già di per sé una *definizione* puntuale, ancorché di certo sobria ed elementare. La bioetica è stata, altrimenti, definita come: «La scienza che cerca di individuare una soluzione razionale ed argomentata ai problemi sollevati dal rapido avanzamento della medicina e della biologia»; o ancora, e non molto diversamente, come: «La riflessione razionale ed organica sui vari problemi morali, giuridici, sociali sollevati dallo straordinario sviluppo compiuto dalla medicina e dalle altre scienze della vita»; senza contare che già 10 anni fa era stato detto da parte di Walters: «La bioetica è, in senso lato, etica medica; cioè una riflessione sistematica su ciò che è giusto o sbagliato nella pratica della medicina»[3].

Ma al di là delle definizioni, quali sono, da un canto, i *caratteri normativi* che connotano la riflessione bioetica? E d'altro canto, quali sono i suoi *princìpi*?

Seguendo Cattorini[4], fra i *caratteri normativi* prevalgono:

- Il fluire di *nuovi problemi* rispetto a quelli che hanno permeato la tradizionale etica biomedica; così: l'etica ambientale o ecologica, i diritti degli animali, le «*life-span extending technologies*» (cioè quegli interventi biologici che si pensa potrebbero allungare la durata di vita della specie-uomo), le inquietanti possibilità di controllare l'inizio e la fine della vita umana;
- l'esigenza di una maggiore *autonomia e apertura argomentativa*, risultante da riflessioni aggiornate, specifiche, puntuali, coordinate in un metodo razionale orientato alla ricerca di soluzioni e originato dalla necessità di compenetrare criticamente le esigenze dell'etica professionale, della codificazione deontologica e della norma positiva;

[3] LeRoy Walters, *Bioethics as a Field of Ethics*, in *Contemporary Issues in Bioethics*, a cura di Tom L. Beauchamp, LeRoy Walters, Jeffrey P. Kahn e Anna C. Mastroianni, Dickenson, Encino, CA 1978.

[4] Paolo M. Cattorini, *I comitati d'etica negli ospedali*, «Aggiornamenti sociali», 6, 1988. [Per un aggiornamento si rinvia al volume di Paolo M. Cattorini, *Bioetica*, 4ª edizione, Elsevier, Milano 2011, n.d.c.].

- *lo stile interdisciplinare* che promana dall'esigenza anzidetta (e per altro, ricorda l'immagine della guerra che non compete soltanto ai generali) e che apre ragionevolmente a
- *l'avvertenza verso il contesto pluralistico* e secolarizzato, che ci obbliga a rispettare, per quanto possibile, i molti valori e le molte fedi, talora conflittuali tra loro, in cui gli uomini credono.

La sfida suscitata, nel loro insieme, da tutti questi caratteri, è quella di trovare la massima comune *convergenza etica*, per offrire efficaci criteri legislativi, o più generalmente normativi, per società pluralistiche come la nostra (Figura 1).

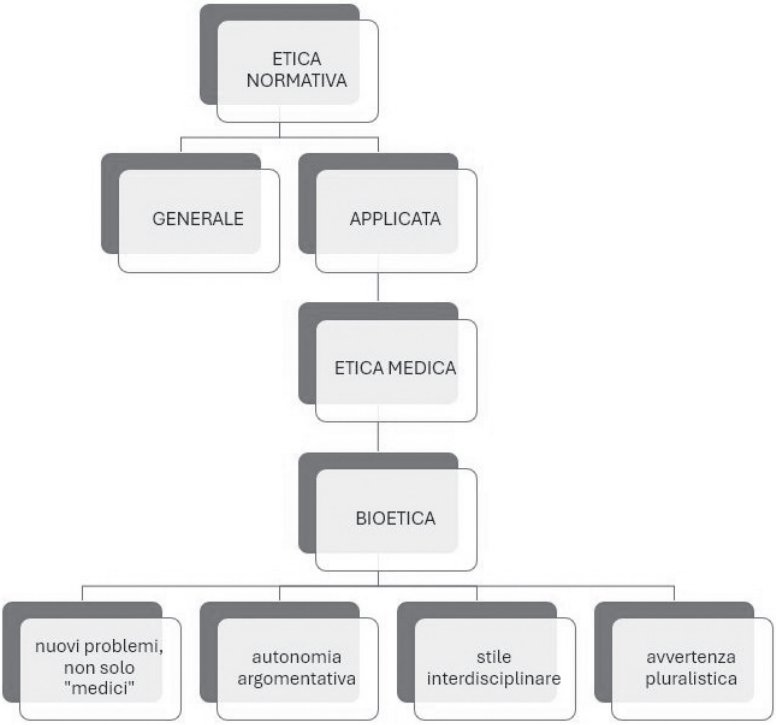

Figura 1

Quanto ai *princìpi costitutivi* e fondamentali dell'etica biomedica, possiamo dire che, indipendentemente dalla molteplicità delle teorie etiche di riferimento, quelli oggi universalmente accettati sono: *Principle of Autonomy* (onorare l'autonomia, cioè la libera scelta dell'altro); *Non Maleficence* (non nuocere); *Beneficence* (promuovere il bene dell'altro); *Justice* (essere giusti). Già da una preliminare valutazione emerge la peculiare situazione del neonato come soggetto (o oggetto) di bioetica. Gli manca (è fin troppo ovvio) il primo presupposto: la possibilità di prendere una qualsiasi decisione in proprio, l'autonomia, la libertà nelle scelte. Gli altri tre principi andranno applicati senza che egli possa essere direttamente coinvolto nell'esprimere su di essi un parere o una preferenza (il che invece caratterizza la libertà dell'adulto).

2. *Il neonato come "oggetto di bioetica"*

Siamo, secondo Jennings, ai problemi legati al «vivere per procura» ed all'implicita necessità di ravvisare la figura di un "tutore" (si parla anche di «*surrogate decision maker*»[5]) per un essere, come è il neonato, mancante di potere decisionale (di autonomia, di libera scelta). A prima vista si potrebbe dire: chi meglio del padre e/o della madre? Eppure entrambi, oltre all'evidente coinvolgimento emotivo, sono sovente carenti degli elementi cognitivi, soprattutto medico-prognostici, che consentono, di fronte a condizioni di rischio per la salute (attuale o futura) del bambino, di prevedere e valutare opportunamente la portata del rischio stesso e quindi di operare scelte sufficientemente lucide, mature e motivate.

Allora si potrebbe dire: chi meglio del pediatra o del neonatologo? Ma anche qui sorgono delle difficoltà. Da un lato l'ottica di giudizio del singolo sanitario sarà sempre ispirata ad un suo determinato stile o atteggiamento decisionale, personale (più o meno interventista, più o meno astensionista). Dall'altro non sembra vantaggioso che sulle spal-

[5] B. Jennings, *I diritti e il bene all'inizio della vita: le cure intensive neonatali*.

le del pediatra (del neonatologo) cada tutto il peso (anche quello di indole psico-sociale, affettivo, più latamente morale) della decisione.

In ogni caso, nel valutare se una procedura o un tipo di intervento sia per il "maggiore interesse" del neonato, il "tutore" (colui che decide al suo posto) dovrà prendere in considerazione fattori come la diminuzione della sofferenza, il mantenimento o il prevedibile risanamento di funzioni vitali, la qualità e la quantità della vita da sostenere. Una valutazione accurata, oltre alla considerazione del soddisfacimento delle esigenze attuali del neonato, comprenderà anche la considerazione di un loro soddisfacimento futuro, nella speranza che si sviluppi nel bambino, nel corso del tempo, una propria capacità di "autodeterminazione".

È stata persino proposta una regola, invero assai discutibile, per calcolare il dovere d'intervenire intensivamente sul malato[6]. Il peso, la complessità e soprattutto l'indeterminatezza di questi fattori decisionali non sono certo lievi e non sono univocamente schematizzabili, poiché alcuni di essi sono variabili da caso a caso, da circostanza a circostanza, da famiglia a famiglia, da nazione a nazione, da zona geografica a zona geografica, infine e soprattutto da contesto sociale a contesto sociale. Non crediamo eccessivo affermare che, proprio in tema di bioetica per il neonato, non vi è stato (o non vi è) mai solo *un* modo di decidere, poiché, di volta in volta, a monte del singolo caso, vi è sempre stato (e vi è) un certo contesto culturale ad influenzare lo stile e i contenuti decisionali.

[6] H. Tristram jr. Engelhardt, *The Foundations of Bioethics*, Oxford University Press, Oxford 1985; Michael A. Rie e H. Tristram jr. Engelhardt, *Intensive Care Units, Scarce Risources and Conflicting Principles of Justice*, «The Journal of the American Medical Association» 9 (1986) 255.

3. *Etica per il neonato e contesto sociale*

Doveva essere sembrata "etica", a Sparta, la decisione di sopprimere indiscriminatamente i neonati malformati. Era invalsa come moralmente legittima qualsiasi espressione della patria potestà, fino al diritto della soppressione dei figli presso gli antichi romani. Pochi in quelle epoche e in quelle civiltà avrebbero forse dubitato della liceità di prassi che oggi ovviamente non possono uscire a nessun titolo dal codice penale. Se abbiamo voluto ricordare questi lontani precedenti storici, è stato soltanto per dimostrare quanto le circostanze, la cultura dell'epoca, i costumi, il modo di vivere dei popoli influenzino giudizi in ambito morale. Come spiegare altrimenti il presunto diritto di abbattere le neonate come non utili al progresso della produttività e della società e quindi del benessere, in India e in Cina?

Il contesto geografico, sociale, culturale, familiare e religioso esercita un influsso sulla bioetica non meno del progresso della medicina, che, per altro, potrebbe essere interpretato anch'esso come un'ulteriore circostanza culturale e sociale.

Ebbene, uno degli aspetti certamente più connessi con il progresso medico è quello delle cure intensive, di cui il neonato sempre maggiormente viene a fruire. Razionalmente? Utilmente? Appropriatamente, se con rilevanti limiti per la qualità della sua vita successiva e con evidenti e rilevanti sproporzioni costi/benefici a lui relativi? Su quest'ultimo aspetto vogliamo ribadire il peso problematico che il contesto ha sulla riflessione bioetica e poi sulla decisone biomedica: non sembra opportuno a molti studiosi (ma su ciò occorrerebbe più criticamente soffermarsi) considerare alla stessa stregua le terapie intensive neonatali in un paese con alta percentuale di nascite, con minimo reddito *pro capite*, con un'economia precaria, con scarse risorse industriali ed in complesso con un assai modesto tenore di vita, rispetto alle condizioni e prospettive delle società industriali.

Chi potrebbe dubitare dell'importanza delle circostanze contestuali? Vi è il rischio, però, di ravvisare in esse un ruolo prioritario nei confronti della riflessione morale e di degradare di conseguenza il riferimento situazionale della bioetica ad un indifferente relativismo. Sarebbe nefasto per l'uomo e per la sua cultura. Quando consideriamo "le circostanze" dovremmo prospettarcele sempre (e soltanto) come "elementi di cultura", ancorché da non disattendere nella elaborazione decisionale. Siamo alla valutazione del problema bioetico in funzione della complessità dell'approccio interdisciplinare che esso richiede. Questa interdisciplinarità, che ha motivato la costituzione di *comitati etici* ospedalieri, può evocare diatribe e conflitti e al limite una dicotomia tra riflessione etica in senso *universale*, cioè pertinente ad un contesto culturale più generale (dei non medici e dei "non addetti ai lavori"), e la tradizione dell'etica *professionale* (o procedurale, quella degli "operatori") (Figure 2). Uno di noi (Burgio) è stato vivacemente coinvolto a proposito di un trapianto di midollo osseo da "donatore programmato" per una bambina affetta da leucemia mieloide cronica, ponendosi anche successivamente il dilemma etico «*Primum non nocere*» o piuttosto «*Primum adiuvare*», come vorrebbe oggi il progresso delle cure. E qui sentiamo di riproporlo.

4. *Teorie etiche. Il problema aperto*

Torniamo alla dicotomia: bioetica universale, bioetica professionale (Figura 2). Sarà compito anche dei *comitati etici*, far prevalere l'orientamento verso una scelta professionale motivata scientificamente, eticamente consapevole e socialmente utile in tema di *medicina*. Come potrebbe altrimenti questa continuare con successo a combattere la sua lotta contro il male? In tema di cure "eroiche", specificatamente di terapie intensive per il neonato a rischio, si sono scontate diverse impostazioni etiche (Figura 3).

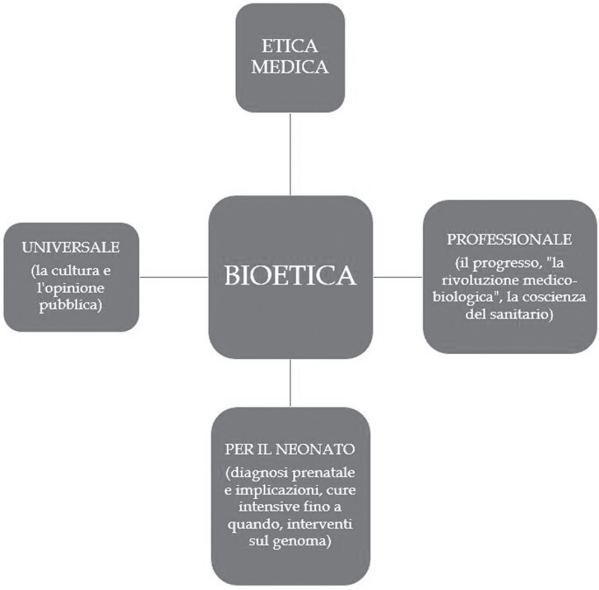

Figura 2

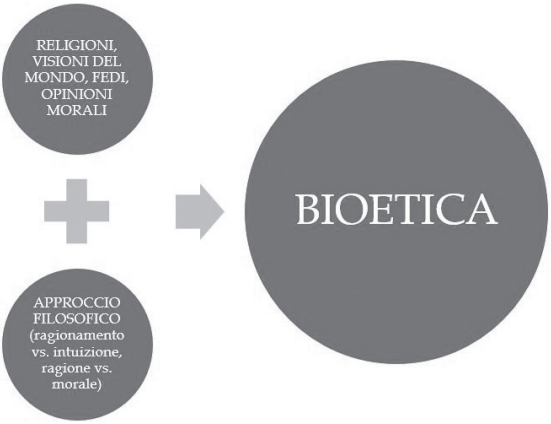

Figura 3

Ne ricordiamo due. L'una, riduttivamente vitalistica, è quella che tiene conto solo e a oltranza della difesa della vita fisica, cioè dell'obbligo di vivere a qualsiasi costo. Possiamo inserire qui la «*Medical indication policy*» laddove essa ottemperi esclusivamente ad indicazioni mediche del tipo "accanimento terapeutico".

Un'altra impostazione ricerca invece il «massimo interesse del malato» (una finalità che andrebbe più analiticamente confrontata col «*Best interest standard*» dei testi anglosassoni) e, in chiave più personalistica, si ispira non solo al principio di evitare di "ledere", ma anche quello di promuovere il benessere, di migliorare la vita, la vita degnamente umana (*the good life*) del malato.

È fin troppo ovvio che fra queste due (come fra le altre) etiche si impernia un lungo "*contenzioso*" teorico. Aggiungeremmo che una forzata impostazione giuridica potrebbe solo a fatica applicare al neonato il complesso dei *diritti*, di cui si parla nell'adulto.

Nella realtà di ogni giorno le difficoltà etiche in neonatologia si celano non tanto nei primi e sorprendenti successi di quest'ultimo (quelli concernenti i neonati che necessitano di poche ore o pochi giorni di speciale controllo o speciale aiuto), ma piuttosto nel costante ampliamento di frontiera della neonatologia stessa, che porta ad intervenire in maniera prolungata e aggressiva su bambini che sono sempre più piccoli e che hanno malformazioni sempre più gravi.

E il *contenzioso* si fa vieppiù drammatico nella zona grigia o di frontiera tecnologica. Una simile zona è quella che comprende i neonati di peso molto basso < 1500 grammi, o per altri < 750 grammi e < 30 settimane. In questa "zona grigia" si può dire che «la linea che separa terapia ed esperimento è sfumata»[7]. Di fatto, prima del 1975 sopravviveva il 55% dei nati con peso minore di 1500 grammi e dal 1985 in avanti ne sopravviveva l'80% (e più) anche se il 20% con danno, forse iatrogeno. Torniamo così al "problema maggiore" dell'alternativa; etica "vitalistica" (quella che pri-

[7] B. Jennings, *I diritti e il bene all'inizio della vita: le cure intensive neonatali*.

vilegia l'obbligo di vivere a tutti i costi) o etica "personalistica" (quella del maggior bene, del maggior interesse del soggetto), o quale altra etica?

5. *Vitalismo, personalismo… ed altre teorie. Quale etica in neonatologia?*

Questo paragrafo della dottrina bioetica ha una vita recente. Nasce sostanzialmente con la vicenda di Baby Doe. Il 9 aprile 1982 nacque negli USA a Bloomington nello Stato dell'Indiana una bimba con sindrome di Down ed una malformazione nell'apparato digerente chirurgicamente correggibile: si trattava di un'atresia dell'esofago. I genitori rifiutarono l'intervento chirurgico e la bambina morì dopo 6 giorni di vita. La Corte dell'Indiana sostenne il diritto dei genitori al rifiuto delle cure, ma la decisione di non-intervento suscitò notevoli polemiche nella opinione pubblica, arrivando a coinvolgere la Corte Suprema degli Stati Uniti, il Congresso e perfino la Casa Bianca.

La vicenda di Baby Doe può forse essere letta come «l'atto di nascita di una *riflessione bioetica specifica per il neonato*».

È stato affermato: «Le cure intensive neonatali salvano alcuni bambini impedendo che affoghino, ma li depongono sulla spiaggia arida del deserto […]». «La neonatologia americana è avanzata a grandi passi ma non sempre ha guardato dove sta andando».

Il dilemma (o il "*contenzioso*") è posto: l'alternativa sta, ancora e sempre, fra l'applicazione ad oltranza di eccezionali e sofisticate cure fino all'accanimento terapeutico e invece la ragionevole applicazione delle terapie in ordine non solo alla quantità, ma anche alla successiva qualità di vita del neonato. Questa scelta anima un rilevante settore della riflessione bioetica, permeando d'altronde tutto l'ambito "a rischio" di affrontare alcune questioni drammaticamente aperte. La prima è di sostanza o di *etica sostantiva*: devono essere trattati intensivamente *tutti* i bambini? Se *non* devono essere trattati *tutti, quali* devono essere tenuti in vita? E, in tal

caso: chi deve decidere? Quest'ultimo quesito è di *etica procedurale* (Figura 4).

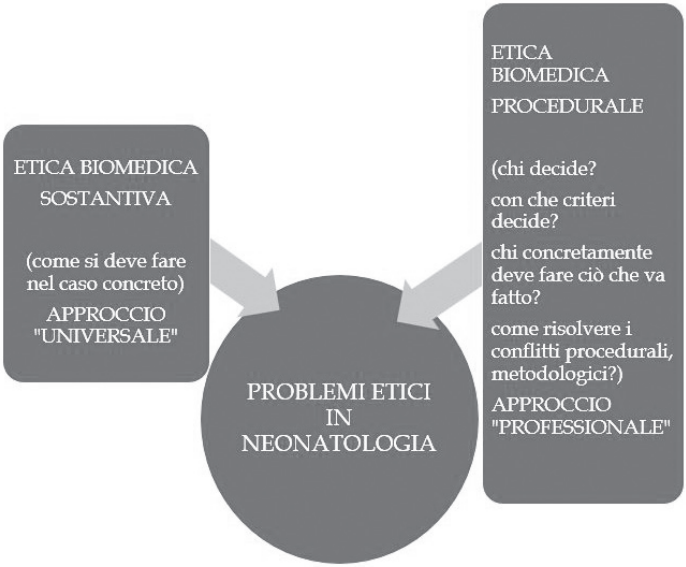

Figura 4

Per la soluzione di questi interrogativi sono stati proposti tre approcci: 1) quello statistico, 2) quello dell'attesa fino alla certezza, 3) quello individualizzato.

Qui di seguito ripresentiamo la scansione riferita dallo Hastings Center di New York nel 1987[8].

- *Approccio statistico*: sembra sia il più diffuso in Svezia. Il vantaggio attribuito a questo approccio è che la decisione è rapida, oggettivabile ed evita i costi d'inizio-trattamento. Vi sarebbero così vantaggi d'ordine economico ma anche, se vogliamo, di ordine psicologico. Ad ogni medico infatti pesa sospendere una terapia intensiva, una volta iniziata. Lo svantaggio sta ovviamente nel

[8] *Imperilled Newborn*, «Hasting Center Report», 12, 1987.

fatto che la statistica non fa scuola alla clinica: in questo modo si limita la possibilità di sopravvivenza di quei bimbi che, se trattati intensivamente, potrebbero sopravvivere. Ciò è indubbiamente grave.

- *Attesa fino alla certezza*: è il più diffuso negli USA. Implica l'iniziare un trattamento intensivo per ogni neonato potenzialmente vitale e continuarlo finché il bimbo o muoia o decada a situazioni di tale gravità, per cui egli appaia palesemente non in grado di raggiungere poi uno *standard* di vita accettabile. I vantaggi dell'"attesa fino alla certezza" si basano sulla sicurezza offerta a tutti quei neonati che, grazie alle cure intensive, potrebbero sopravvivere in modo adeguato, se curati. Se si deve sbagliare – potremmo riassumere – si sbagli dal lato della vita! Gli svantaggi sarebbero quelli di sostenere forzatamente alcune vite in condizioni disperate ed alcune volte di prolungare addirittura il mero processo del morire. Molti lamentano anche la semplificazione del processo decisionale e la difficoltà di definire concretamente il suddetto *standard* di vita accettabile.
- *Approccio individualizzato*: è il più diffuso in Gran Bretagna. Le regole potrebbero essere riassunte così: cominciamo a trattare intensivamente, ma coinvolgiamo in modo attivo i genitori permettendo loro di intervenire in qualsiasi momento nel corso della terapia e prima di arrivare alla certezza prognostica (bastano una buona serie di evidenze obiettivo-funzionali). Il vantaggio di questo approccio starebbe nel fatto di evitare le opposte possibili degenerazioni eutanasiche (dell'approccio statistico) e di accanimento terapeutico (dell'attesa fino alla certezza).

6. *Qualche riflessione*

Pensiamo valga sempre la pena di mantenere nelle scelte, soprattutto nelle più difficili, quel saldo parametro che è la valutazione del bilancio *rischi* (o *svantaggi*, *costi* in senso lato): *benefici* del malato. La riflessione bioetica, che non può in nessun caso disattendere criteri decisionali di ordine per-

sonale, medico e socio-economico, consentirebbe, in questa chiave, di raffigurarsi come l'asse portante della bilancia che supporta tale valutazione (Figura 5).

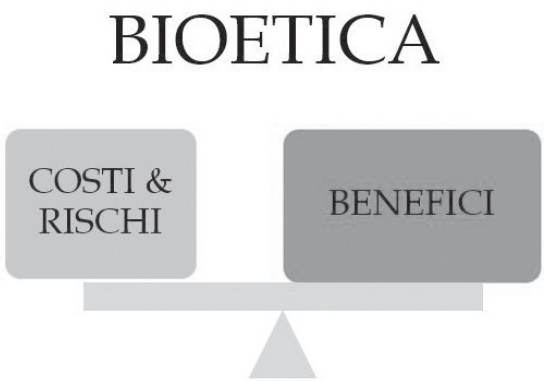

Figura 5

Da parte nostra vorremmo concludere, annotando semplicemente che:

- la vita è un valore intrinseco da rispetta egualmente, senza discriminazione, in tutti gli uomini. Essa costituisce un valore fondamentale, condizione per la realizzazione di altri valori e compete al medico difenderla e proteggerla, senza tuttavia ostinarsi in un accanimento delle cure. Ne viene che il medico non ha il compito di prolungare ogni vita a qualsiasi costo, bensì quello di servire la persona (per noi il neonato) sofferente e la vita umana che tale persona si trova a vivere;
- la tecnicizzazione (o medicalizzazione in senso stretto) dell'atto decisionale non ha perciò senso. I rappresentanti della volontà del malato (in questo caso del paziente pediatrico) hanno un loro indubbio ruolo nel processo decisionale, anche se il medico non può abdicare alle funzioni *adviser* (consigliere) e *guardian* (guardiano, protettore, tutore) del sofferente;

- le variabili che influenzano la decisione relativa all'inizio o alla prosecuzione di un trattamento sono – abbiamo detto – di ordine personale, medico e socio-economico.

Molti fattori sono quindi da soppesare nel decidere quale sia *il maggiore interesse del neonato*:

- quantità e qualità della vita attesa, *chances* di successo della terapia, nonché sofferenze e disagi che il neonato subirebbe durante l'intervento medico, dopo tale intervento e anche a lunga distanza dall'intervento stesso (necessità di reinterventi chirurgici, dipendenza da macchine e viceversa possibilità di vita autonoma, di realizzazione personale e di comunicazione interpersonale);
- è il maggior interesse del bambino e *non* quello della famiglia, della società o dell'istituzione medica ospitante ciò a cui si dovrà tendere; nel valutare tale interesse occorre evitare proiezioni soggettive (molte persone trovano un senso anche in una vita di qualità estremamente "bassa"); in più non si dispone di "*advances directives*" per il neonato, a differenza che per l'adulto;
- se la cura opportuna, appropriata o proporzionale, è motivata da un bilancio *in positivo* tra benefici e oneri (conseguenti a tale cura) per il neonato, modesti handicaps del bambino non dovranno costituire di per sé motivo di discriminazione. Piuttosto la previsione di condizioni cronicamente disabilitanti e di gravi ritardi psicomotori dovrà essere sempre presa in seria considerazione nel momento della scelta delle cure neonatali ed in particolare nella decisione circa l'opportunità di un intervento terapeutico impegnativo, rischioso o di carattere eccezionale.

Riferimenti bibliografici

American Academy of Pediatrics, *Treatment of Critically Ill Newborns*, «Pediatrics», 72 (1983) 4.

Graham B. Avery, *Ethical Dilemmas in the Treatment of the Extremly Low Birth Weith Infant*, in *Ethical and Legal Issues in Perinatology*, «Clinics in Perinatology», 14 (1987) 2.

Tom L. Beauchamp e James F. Childress, *Principles of Biomedical Ethics*, Oxford University Press, New York 1979.

Bioethics. Bridge to the Future, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ 1971.

Bioetica per il bambino, «Selecta Paediatrica», 9, 1989.

G. Roberto Burgio e Silvano Bertelloni, *Una pediatria per la società che cambia*, Tecniche Nuove, Milano 2007.

G. Roberto Burgio, Alberto Martini, Luigi Nespoli e Luigi D. Notarangelo, *Pediatria essenziale. Trattato di clinica e terapia*, 5ª edizione, Edizioni Ermes, Terni 2012.

G. Roberto Burgio, Luigi Nespoli e Fulvio Porta, *Bone Marrow Translation from Programmed Donor: One Year On*, «Tha Lancet», April 23 (1988) 1.

G. Roberto Burgio, Luigi Nespoli e Fulvio Porta, *Bone Marrow Transplantation in Children: 20 Years After Its First Succesful Application*, «Haematologia», 73 (1988) 6.

G. Roberto Burgio, Luigi Nespoli e Fulvio Porta, *Programming of Bone Marrow Donor for a Leukaemic Sibling*, «Tha Lancet», June 27 (1987) 1.

Paolo M. Cattorini, *I comitati d'etica negli ospedali*, «Aggiornamenti sociali», 6, 1988.

Paolo M. Cattorini, *Bioetica*, 4ª edizione, Elsevier, Milano 2011.

Giuseppe Chiumello e Luigi Gargantini, *Pediatria e prevenzione*, «Sanare Infirmos», 3 (1988) 34.

Contemporary Issues in Bioethics, a cura di Tom L. Beauchamp, LeRoy Walters, Jeffrey P. Kahn e Anna C. Mastroianni, Dickenson, Encino, CA 1978.

Encyclopedia of Bioethics, a cura di Warren T. Reich, The Free Press, New York 1978.

Francis Gold e Jean Laugier, *Ethique et néonatologie intensive: faut-il ècrire les principes de notre action?*, «Archiv Français de Pediatrie», 45 (1988) 7.

Guidelines for Infants Bioethics Committees, «Pediatrics», 74 (1984) 2.

H. Tristram jr. Engelhardt, *The Foundations of Bioethics*, Oxford University Press, New York 1985.

Humility with Responsibility. A Bioethic for Oncologists. Presidential Adress, «Cancer Research», 35 (1975) 9.

Imperilled Newborn, «Hasting Center Report», 12, 1987.

La bioéthique de l'an 2000 - Seminaire International, Venezia 12-13 maggio 1988.

David Lamb, *Il confine della vita. Morte cerebrale ed etica dei trapianti*, Il Mulino, Bologna 1987.

Antonino Leocata, *Terapia come progetto e problemi etici in pediatria*, «Sanare Infirmos», 3 (1988) 40.

Michael A. Rie e H. Tristram jr. Engelhardt, *Intensive Care Units, Scarce Risources and Conflicting Principles of Justice*, «The Journal of the American Medical Association» 9 (1986) 255.

Jonathan D. Moreno, *Ethical and Legal Issues in the Care of Impaired Newborn*, «Clinics in Perinatology», 14 (1987) 2.

Maurizio Mori (a cura di), *Questioni di bioetica*, Editori Riuniti, Roma 1988.

Giacomo Perico, *Problemi di etica sanitaria*, Ancora edizioni, Milano 1985.

Sacra congregazione per la Dottrina della Fede, *Istruzioni su: Il rispetto della vita umana nascente e la dignità della procreazione*, marzo 1987.

Tom L. Beauchamp, LeRoy Walters, Jeffrey P. Kahn e Anna C. Mastroianni, *Contemporary Issues in Bioethics*, Dickenson, Encino, CA 1978.

Jean-Louis Touraine, *Hors de la bulle*, Flammarion, Paris 1985.

Charles G. Vella, Pietro Quattrocchi e Adriano Bompiani, *Dalla bioetica ai comitati etici. Prospettive e compiti. Manuale operativo*, Istituto Scientifico San Raffaele, Ancora edizioni, Milano 1988.

David J. Weatherall, *The New Genetics and Clinical Practice*, 2ª edizione, Oxford University Press, New York 1985.

Gli autori

Maria Bigoni
Professor of Economics at the Department of Economics of the University of Bologna. She obtained a Ph.D. in Economics, Markets and Institutions from the IMT in Lucca. She was a visiting student at the Stockholm School of Economics, Tilburg University, Purdue University, and Chapman University. She has published in international journals such as «Econometrica», the «RAND Journal of Economics», the «Economic Journal», the «American Economic Journal - microeconomics», and the «Journal of Monetary Economics». Her main research interest is experimental economics. More recently, her research has focused also on the effects of economic inequality on cooperation, and on the evolution of preferences and pro-sociality among young children.

Stefania Bortolotti
Associate professor at the Department of Economics of the University of Bologna. She obtained a Ph.D. in Economics and Management form the University of Trento. She was a research fellow at the University of Bologna, the University of Cologne, and the Max Planck Institute in Bonn. She is interested in behavioural and experimental economics, and investigates topics such as cooperation, inequality, human capital, and algorithmic assignment. Her work has been published in international journals such as «Review of Economics and Statistics», «Economic Journal», «Games and Economic Behaviour», «European Economic Review», and «Journal of Money Credit & Banking».

Giuseppe Roberto Burgio
Former Full professor of Paediatrics at the University of Pavia, he was Director of the paediatric clinic at the University of Perugia from 1962 to 1965, in 1966 he took over as Director of paediatrics at the San Matteo Hospital in Pavia. In the twenty-four years of his directorship (1966-1989), he gave an extraordinary impulse to the paediatric clinic's activities

with the organisation, among other things, in 1976, alongside the in-patient wards, of a day-hospital type of admission system where children underwent clinical-diagnostic examinations in a short time with optimisation of services. He was president of the Italian Society of Paediatrics and is the author of a large number of scientific publications, including international ones. Among his books: (with Silvano Bertelloni) *Una pediatria per la società che cambia*, Tecniche Nuove, Milan 2007; (with Alberto Martini, Luigi Nespoli and Luigi D. Notarangelo), *Pediatria essenziale. Trattato di clinica e terapia*, 5ª edizione, Edizioni Ermes, Terni 2012.

Thomas Casadei
Full Professor of Philosophy of Law at the Department of Law of the University of Modena and Reggio Emilia – Unimore, he is Director of the CRID – Interdepartmental Research Center on Discrimination and vulnerability (www.unimore.it), member of the "Red Iberoamericana de Investigación sobre Formas Contemporaneas de Esclavitud y Derechos Humanos" and is part of the Research group.MI (Univ. of Bologna). His research interests, in recent years, have focused on human rights and their violations, starting from the different forms of discrimination, racism, contemporary trafficking and slavery, women's rights, and institutional practices of social inclusion.

Paolo Marino Cattorini
Former Full professor of Clinical Bioethics at the University of Insubria in Varese, he is a physician and philosopher specialising in clinical psychology. He has been a member of several institutional-local and national ethics committees: National Commission for the fight against AIDS (Ministero della Sanità) and National Bioethics Committee. He has taught and organised modules in Masters courses in Medical Humanities, Forensic Criminology, Palliative Care, and Clinical Bioethics. His favourite areas of scientific research are philosophy of medicine, medical humanities, clinical bioethics and ethical counselling. He boasts more than three

hundred scientific publications including: *Bioetica clinica e consulenza filosofica*, Apogeo, Milan 2008; *Malattia e alleanza. Considerazioni etiche sull'esperienza del soffrire e la domanda di cura*, 2° ed., Pontecorboli, Florence 2010; *Bioetica. Metodo ed elementi di base per affrontare problemi clinici*, 4° ed., Masson – Elsevier, Milan 2011; *Il desiderio di salute. Bioetica nella clinica, nella società, nello sport*, Camilliane, Turin 2013; *Mangiare solo pensieri. Etica dell'anoressia*, EDB, Bologna 2016.

Carla Cuomo
Associate professor at the University of Bologna, she teaches Pedagogy and Music Didactic. She has a piano degree, before studying musicology she performed intensely as a concert performer. She also has a Ph.D. in Musicology and Musical Heritage and has published in various fields: Sound Ecology; 20th-century Italian Music Criticism; Music Education; the Neapolitan madrigal between the XVI and XVII Centuries. She is an elected member of the Directors boards of the following associations: "Il Saggiatore musicale"; ADUIM – Association of Italian University Music Professors. She is also a member of the IMS – International Musicological Society, where she collaborates with the Study Group *Transmission of Knowledge as a Primary Aim in Music Education*.

Isabel Fanlo Cortés
Ph.D. in Human Rights, is an associate professor of Legal Sociology at the Department of Law, University of Genova. Her main fields of research include: children's rights, access to justice, immigration, feminist legal theories. On these topics she's been working in different research projects, and publishing books and essays. She's co-director of «AG-AboutGender-International Journal on Gender Studies» and she coordinates the editorial board of the journal «Materiali per una storia della cultura giuridica».

Margherita Fort
Full professor at the Department of Economic Sciences at the University of Bologna. She received her Ph.D. in Applied Statistics in Economic and Social Sciences from the University of Padua and was Marie Curie Fellow (Institute for Social and Economic Research-ISER, Essex) and Max Weber fellow at the European University Institute. She collaborated with the FBK-IRVAPP research centre and is a research fellow at IZA, CESifo and CEPR. She has published in international journals such as «Journal of Political Economy», «Journal of Labor Economics», «Economic Journal», «Economic Policy». Her research deals mainly with applied micro-econometrics. In the recent years, her research is specifically focussing on the evidence-based investments in young children and their families.

Annalisa Guarini
Full Professor in Developmental and Educational Psychology at the Department of Psychology of the University of Bologna, she is Director of the SERES Psychological Service. She focuses her research on the development of language, number and cognitive skills in typical and atypical populations (i.e., preterm birth) and on bullying and cyberbullying phenomena. She is involved in national and international projects with researchers from Australia, Spain, USA, UK and Germany. She is the author of several articles and has presented her work in workshops and international conferences.

Daniela Iorio
Associate Professor of Economics and Director of the Master programme in Health Economics, Management and Policy at the University of Bologna. She held positions at the University of Southern California, Universitat Autònoma de Barcelona, and the European University Institute. She holds a Ph.D. in Economics from the University of Pennsylvania. Her main research interests lie in public economics and health economics.

Gian Luigi Marseglia
Full Professor of Paediatrics, he is Director of the Department of Clinical, Surgical, Diagnostic and Paediatric Sciences, University of Pavia and Director of the Paediatric Clinic - IRCCS Policlinico San Matteo Foundation of Pavia. He is coordinator of the 2nd level Master's Degree Course in Allergology and Immunology in the Age of Development, University of Pavia from 2009 to present; and is coordinator of the 2nd level Master's Degree Course in Nutrition and Nutraceuticals in the Age of Development, University of Pavia from 2019. He has been President of the College of Directors of Paediatrics Specialisation Schools since 1982 to date. Over the years, he has given over four hundred lectures at national and international congresses.

Chiara Monfardini
Full professor of econometrics at the University of Bologna since 2017. She received her Ph.D. in Economics from the European University Institute in 1997. Her research interests cover microeconometric methods (especially limited dependent variables models) as well as their application to topics such as children and adolescents time use and development, gender gaps in time use. She is a member of the Centre for Household, Income, Labour and Demographic Economics at Collegio Carlo Alberto (CHILD-CCA, Moncalieri, Torino) and IZA Research Fellow. She has published on international journals such as «Econometrics Journal», «Journal of Health Economics», «Journal of Labor Economics», «Oxford Bulletin of Economics and Statistics», «Review of Economics of the Household».

Giovanni Russo
Ph.D. Student in Philosophy in the Department of Philosophy of the University of Bologna. His research project deals with "Artificial Intelligence and Democracy" under the supervision of Professors Marina Lalatta Costerbosa (University of Bologna) and Beate Roessler (University of Amsterdam). He is currently conducting part of his doctor-

al research at the University of Amsterdam (UvA) as a Ph.D. Visiting Student. His main research interests focus on examining, from a critical theory perspective, how technology influences human relationships and impacts the functioning of liberal democracies. He has already published an essay on critical theory and democracy from Axel Honneth's perspective on «dianoia.Rivista di filosofia».

Alessandra Sansavini
Full Professor of Developmental and Education Psychology, she is Director of the Developmental Psychology Lab (DEL) at the Department of Psychology, University of Bologna. She focuses her research on the development of communication, language, relational, motor, and cognitive skills in typical and atypical populations (i.e., preterm birth, language delay) from infancy to school age and intervention projects. She is involved in national and international projects with researchers from Germany, Israel, Netherlands, Switzerland, and USA. She is the author of many scientific articles, chapters and coauthored volumes and has presented her work in workshops and international conferences.

Chiara Suttora
Associate Professor in Developmental and Educational Psychology at the Department of Psychology at the University of Bologna, she has specific expertise in infant and child development. Her research explores key aspects of early development, including communicative and language development and social-emotional growth in typical and atypical populations. Her work emphasizes the critical role of parenting practices and environmental influences in shaping these developmental processes.

Maria Teresa Tagliaventi
Researcher at the Department of Education Studies since 2004, she teaches Sociology of education, Welfare state and Social policy. She focuses her research mainly on inequali-

ties and differences in educational processes and the impact of social policies on the well-being of children and families. She was member of the Scientific Committee of the National Childhood and Adolescence Documentation and Analysis Centre from 2007 to 2010, named by Ministry of Welfare, and member of National Observatory on Childhood from 2007 to 2010 and 2014 to 2017.

Ilaria Tarricone
Associate Professor in the field MED/25 Psychiatry at the School of Medicine of the University of Bologna (researcher since 2006). She conducts her research in the field of social psychiatry and psychosomatics. Her research interests are particularly focused on the impact of migration history on psychophysical health, and in particular in the onset of psychotic disorders. She also deals with cultural competence in the doctor-patient relationship, equity, safety and sharing of treatment in psychiatry and gender medicine.

Carolina Tognon
Ph.D. student in "Philosophy, Science, Cognition, and Semiotics" at the University of Bologna. Her research interests are primarily focused on the relationship between law and morality, bioethical issues, and the concept of violence examined in its multiple nuances within the contemporary context. More specifically, her attention is directed towards the themes of social violence and *Schwarze Pädagogik* (Poisonous Pedagogy). He has already published several essays on these topics for the journal «dianoia.Rivista di filosofia».

Serena Vantin
Senior Assistant Professor at the Department of Philosophy of the University of Bologna. Her research areas include the history of the philosophy of law and the history of legal feminism, as well as the relationships between law, ethics and technologies.
Among her recent publications: *Il diritto antidiscriminatorio nell'era* digitale (Wolters Kluwer, Milan 2021); *Mary Woll-*

stonecraft (Sp. ed. Altamarea Ediciones, Madrid 2023; It. ed. Carocci, Rome 2025 forthcoming); *Le metamorfosi della responsabilità. Tecnica, diritto,* bioetica (Giappichelli, Turin 2024).

Mariagrazia Zuccarini
Junior assistant professor in Developmental and Educational Psychology at the Department of Science Education "Giovanni Maria Bertin", University of Bologna. She focuses her research on the development of motor, language, and cognitive skills in typical and atypical populations (e.g., preterm birth, language delay) and interventions. She is involved in national and international projects with researchers from Israel, UK, USA, Germany. She is the author of articles and chapters and has presented her work in workshops and national and international conferences.

Indice dei nomi

Aas Monica 123, 129
Aceti Arianna 91, 95-97, 103
Alameda Luis 123, 129
Alonso Angelica 33, 41
Anconelli Marisa 23, 26
Andersen Christopher T. 33, 35, 40
Arango Celso 123, 124, 129
Arnott Wendy 94, 103
Arrojo Manuel 123, 124, 129
Arumuham Atheeshaan 123, 129
Aversano Luca 65, 70
Avery Graham B. 172
Baby Doe 167
Badolato Nicola 69, 71
Bairati Isabelle 91, 101
Ballestrero Maria V. 50, 51, 56, 143, 150
Baraghini Francesca 146, 150
Baratta Alessandro 145, 150
Barbie 134
Barranco Avilés María C. 147, 150
Battajon Nadia 92, 102
Beauchamp Tom L. 159, 172-174
Behrman Jere R. 28, 40
Belaise Carlotta 131
Bello Arianna 91, 95-97, 101, 103
Berardi Domenico 124, 129
Bernardini Maria G. 145, 150
Bernardo Miguel 123, 124, 129
Bernier Annie 34, 42
Berridge Kent C. 124, 129
Bertolo Laura 92, 102
Beseghi Emy 51, 58
Biemmi Irene 54, 56
Bigoni Maria 10, 37, 38, 40, 41, 42
Bilancia Paola 61, 70
Black Maureen M. 28, 29, 33, 35, 40
Bobbio Norberto 8, 45, 56, 136, 139
Bobes Julio 123, 124, 129
Bompiani Adriano 174
Booth Anna T. 35, 40
Bornstein Marc H. 31, 32, 40
Bortolotti Stefania 10, 37, 38, 40-42
Bradley Robert H. 37, 40
Britto Pia R. 37, 40
Bruner Jerome 61, 70
Burgio G. Roberto 11, 155, 156, 164, 172
Burrage Joe 123, 129
Buschmann Anke 94, 101
Cabell Sonia Q. 33, 42
Canfield Caitlin F. 33, 41
Cantor-Graae Elizabeth 129
Capirci Olga 92, 102
Cappa Francesco 78, 79, 84
Carcione Massimo 63, 70, 71
Carretti Barbara 92, 102
Casadei Thomas 10, 53, 55, 56, 142, 145-147, 149, 150
Caselli Maria Cristina 91, 95-97, 101, 103
Cattorini Paolo Marino 11, 159, 172
Cavallera Hervé A. 52
Ceccarelli Letizia 105, 116
Celano Bruno 48, 57
Charalambides Monica 124, 130
Childress James F. 172
Chiumello Giuseppe 172
Coatsworth J. Douglas 37, 41
Colatei Maria Paola 92, 102
Collodi (pseud. di Carlo Lorenzini) 56
Colombo Maddalena 19, 26
Comanducci Paolo 48, 57
Conti-Ramsden Gina 93, 101
Corvaglia Luigi 91, 95-97, 103
Covato Carmela 51, 57
Croudace Tim 122, 130
Cuomo Carla 10, 64, 65, 68, 69, 71
D'Amico Simonetta 91, 92, 101, 102
D'Arcy Carl 120, 130
Daelmans Bernadette 28, 40
Dal Passo Fabrizio 52, 57
Davidov Maayan 34, 41
Dazzan Paola 122, 130
De Cagno Anna Giulia 91, 101
de Haan Lieuwe 123, 124, 129
Del-Ben Cristina M. 123, 124, 129
DelConte Beth 33, 41
Dell'Antonio Annamaria 106
Dempster Emma 123, 129

Desmarais Chantal 91, 101
Dewey John 53, 57, 73, 75, 78, 79, 84
Di Forti Marta 123, 129
Di Martino Maria Valeria 92, 102
Dickens Charles 141, 142
DiGirolamo Ann M. 33, 35, 40
Donoghue Elaine 33, 41
Donoghue Kim 122, 130
Doody Gillian 122, 130
Drukker Marjan 120, 131
Duncan Larissa G. 37, 41
Durand Cédric 137, 139
Durkin Kevin 93, 101
Dwir Daniella 123, 129
Ellul Jacques 138, 139
Engelhardt H. Tristram jr. 162, 173
Fabbro Franco 102
Fanlo Cortés Isabel 10, 46, 57, 142, 150
Farrow Robert 76, 84
Farsi Deema 37, 41
Favilla Maria Elena 92, 102
Fearon Paul 122, 130
Fernald Lia C.H. 33, 35, 40
Ferrajoli Luigi 48, 106, 108, 111, 116
Fisher Helen L. 131
Fort Margherita 10, 37, 38, 40-42
Foti Claudio 112, 116
Foucault Michel 52
Fox Nathan A. 30, 41, 42
Frabboni Franco 65, 66, 71, 72
Franzoni Flavia 23, 26
Freeman Michael 140, 150
Frioni Cristina 92, 102
Frosini Vittorio 56, 57
Gargantini Luigi 172
Gayer-Anderson Charlotte 123, 124, 129
Gentile Giovanni 52
Gentili Cinzia 92, 102
Gibertoni Dino 91, 103
Giovannini Graziella 19, 26
Girolametto Luigi 94-97, 101
Giunta Claudio 66, 71
Glaser Jean-Paul 129
Glassy Danette 33, 41
Goffman Erving 135, 136, 139
Gold Francis 173
Goossens Marijke 93, 102
Gordon Edwin E. 66, 68, 71
Grantham-McGregor Sally 33, 35, 40
Grassini Simone 74, 76, 77, 85
Greenberg Mark T. 37, 41
Grusec Joan E. 34, 41
Gualdani Annalisa 23
Guarini Annalisa 10, 37, 38, 40, 41, 42, 91, 95-97, 103
Guasti Maria Teresa 92, 102
Guastini Riccardo 48, 57
Guyon-Harris Katherine L. 30, 41
Habermas Jürgen 135, 139
Hall Stuart H.M. 142, 172
Hammersley Paul 130
Hannon Eilis 123, 129
Harlem Brundtland Gro 59
Hasselhorn Marco 94, 101
Hawa Vera V. 91, 101
Helmer Torvald 133, 134
Heslin Margaret 122, 130
High Pamela C. 33, 41
Hoff Erika 98, 102
Honchar Katryna 74, 76, 77, 85
Honneth Axel 73, 75, 79-85
Huang Anna Y.Q. 74, 85
Humphreys Kathryn L. 30, 41, 42
Hutchinson Gerard 124, 130
Iannucci Alessandro 64, 71
Ibsen Henrik 133, 134, 139
Ilyka Dianna 34, 41
Iori Vanna 113, 114, 116
Iorio Daniela 10, 37, 38, 40, 41, 42
Ivanashko Oksana 74, 76, 77, 85
Jakobsen Jonas 79, 85
Jennings Bruce 158, 161, 166
Johnson Mark H. 30, 34, 41, 42
Jones Peter B. 122-124, 129, 130
Jongsma Hannah E. 123, 124, 129
Justice Laura M. 33, 42
Kaderavek Joan N. 33, 42
Kahn Jeffrey P. 159, 173, 174
Kapa Leah L. 92, 102
Kapur Shitij 124, 125, 130
Keppler Howard 48, 57
Key Ellen 105, 116
King Erika L. 37, 42
King Lucy S. 30, 41
Kirkbride James B. 123, 124, 129, 130
Klass Perri 33, 41
Knysh Tetiana 74, 76, 77, 85
Kotler Jennifer A. 37, 40
Kounali Daphne 125, 131

Kozak Alla 74, 76, 77, 85
Kumar Rahul 77, 85
La Cascia Caterina 123, 129
La Face Bianconi Giuseppina 65, 66, 71, 72
Lalatta Costerbosa Marina 109, 116
Lamb David 173
Landri Paolo 19, 26
Lansford Jennifer E. 32, 42
Lappin Julia 122, 130
Lasalvia Antonio 123, 124, 129
Laugier Jean 173
Laurenti Alessandra 52, 57
Leocata Antonino 173
Leonelli Silvia 54, 56
Levorato Maria Chiara 91, 92, 101, 102
Levrero Renato 51, 56
Lewis Glyn 125, 131
Li Ming 124, 125, 130
Li Muzi 120, 130
Lin Chien-Chang 74, 85
Liu Zhonghua 123, 129
Llorca Pierre M. 123, 124, 129
Lloyd-Fox Sara 34, 41
Lomas Ben 122, 130
Lordon Frédérik 137, 139
Lorenzini Carlo (pseud. Collodi)
Lorubbio Vincenzo 145, 150
Lorusso Maria Luisa 92, 102
Lu Chunling 33, 40
Lu Owen H.T. 74, 85
Lura Hans 74, 85
Lysaker Odin 79, 85
MacCormick Neil 48, 49, 57
Macdonald Jacqui A. 35, 40
Maffei Lamberto 30, 42
Marchman Virginia A. 91, 103
Mareschal Denis 30, 42
Marini Andrea 92, 102
Marotta Luigi 92, 102
Marseglia Gian Luigi 11
Martin Judy 131,
Martinelli Paolo 106, 116
Martini Alberto 172, 176
Marzocco Valeria 53
Massa Sara 92, 102
Mastroianni Anna C. 159, 173, 174
Mazzoni Giuliana 112, 116
McMahon Catherine A. 34, 42
Mendelsohn Alan L. 33, 41
Menezes Paulo R. 123, 124, 129
Meng Xiangfei 120, 130
Merseth Katherine A. 29, 40
Meyer François 91, 101
Michelazzo Letizia 92, 102
Milei Javier 10
Mill Jonathan 123, 129
Millepiedi Stefania 92, 102
Miller Alice 109, 110, 116
Miller Elizabeth B. 33, 41
Minello Alessandra 54, 57
Mizrahi Romina 124, 125, 130
Mok Pearl L.H. 93, 101
Molteni Massimo 92, 102
Monfardini Chiara 10, 38, 40, 42
Moreno Jonathan D. 173
Morgan Craig 122-124, 129, 130
Mori Maurizio 158, 173
Moro Alfredo Carlo 17, 26
Morris Eleanor 131
Morris Pamela 33, 41
Morrison A.P. 121, 130
Mulè Alice 124, 129
Multhauf Bettina 94, 101
Murray Robin M. 122.124, 129, 130
Myin-Germeys Inez 129
Nelson Charles A. 30, 41, 42
Nespoli Luigi 172
Nora 133, 134
Notarangelo Luigi 172
Onofrio Daniela 95-97, 101
Onyejiaka Adanna 122, 130
Os Jim van 121, 123, 124, 129-131
Özer Mahmut 78, 85
Pariotti Elena 56, 57
Passaniti Paolo 51, 57
Pazé Piercarlo 016, 116
Pearce Patsy S. 94, 95, 101
Pecini Chiara 92, 102
Pentimonti Jill M. 33, 42
Perico Giacomo 173
Perticari Paolo 110, 112
Piazzalunga Silvia 92, 102
Pickles Andrew 93, 101
Pieretti Manuela 92, 102
Pietz Joachim 94, 101
Pironi Tiziana 105, 116
Plante Elena 92, 102
Pompilio Angelo 64, 71
Ponguta Liliana A. 37, 40

Porta Fulvio 172
Portegijs Piet J. 129
Potter Van Rensslaer 158
Prado Elizabeth L. 28, 40
Pratama Muh P. 74, 85
Prosperi Adriano 66, 71
Putnick Diane L. 31, 32, 40
Quattrocchi Pietro 174
Quattrone Diego 123, 124, 129
Radhica Kandaswamy 123, 129
Radulescu Anca 30, 41
Raffi Annarita 131
Read John 121, 130
Reich Warren T. 158, 173
Reininghaus Ulrich 122, 130
Remi Lorena 95, 101
Rescorla Leslie A. 91, 93, 102, 103
Ricco Claudia 107, 116
Richter Linda 28, 37, 40
Rie Michael A. 162, 173
Rinaldi Pasquale 92, 102
Ripoli Mariangela 50, 56, 57
Robinson Terry E. 124, 129
Rodríguez Palop María E. 148, 150
Rodriguez Victoria 129
Romanelli Raffaele 66, 72
Romans Sarah 131
Ross Colin A. 121, 130
Rossetto Tiziana 91, 92, 101, 102
Rothenberg Andrew W. 31, 32, 40
Rouleau Nancie 91, 101
Rowe Meredith L. 31, 42
Rudegeair Thom 130
Russo Giovanni 10
Rutner Stephen M. 73, 76, 77, 86
Rutschky Katharina 110
Rutten Bart P. 123, 124, 129
Sadin Éric 137, 139
Salvadorini Renata 92, 102
Sampelolo Rigel 74, 85
Sandrelli Carlo 82, 85
Sanjuán Julio 123, 124, 129
Sansavini Alessandra 10, 37, 38, 40-42, 91, 92, 95-97, 101-103
Sansone Davide 38, 40
Santos Juan L. 123, 124, 129
Saraceno Chiara 15, 26
Scalfaro Anna 67, 71
Scarinci Nerina 94, 103
Scott Rebecca A. 73, 76, 77, 86
Selten Jean-Paul 123, 124, 129
Serravezza Antonio 65, 72
Sham Pac C. 123, 129
Shaw Daniel S. 33, 41
Sideli Lucia 123, 129
Sirois Sylvain 30, 42
Smeets Feikje 120, 131
Snow Catherine E. 31, 42
Somigli Paolo 65, 71
Spanò Antonella 151
Spanoudis George 91, 101
Spencer Chelsea M. 37, 42
Spratling Michael W. 30, 42
Stilo Simona A. 123, 129
Sullivan Sarah A. 125, 131
Suttora Chiara 10, 37, 38, 40-42, 91, 96, 97, 103
Sylvestre Audette 91, 101
Szöke Andrei 123, 124, 129
Tagliaventi Maria Teresa 7, 10, 19, 26
Tampieri Alberto 55, 56, 146, 149, 150
Taricone Fiorenza 142, 150
Tarricone Ilaria 10, 123, 124, 129
Telmon Vittorio 51, 58
Termine Cristiano 92, 102
Thal Donna J. 91, 103
Thomas Michael S. 30, 42
Thompson Andy 125, 131
Tognon Carolina 10
Tomblin J. Bruce 91, 103
Tomlinson Mark 28, 40
Topham Glade L. 37, 42
Tortelli Andrea 123, 124, 129
Tosato Sara 123, 129
Tosh Rachel 94, 103
Touraine Jean-Louis 174
Trotta Antonella 131
Trotta Giulia 123, 129
Tuomi Ilkka 75, 86
Turner Caitlin 124, 129
Ulivieri Simonetta 51, 58
Valadez Emilio A. 30, 41
Vantin Serena 10, 137, 139
Varese Filippo 120, 131
Vecchi Simona 92, 102
Vecco Marilena 63, 71
Vella Charles G. 174
Velthorst Eva 123, 124, 129
Vitale Ermanno 48, 58
Walker Susan P. 33, 35, 40

Walters LeRoy 159, 173, 174
Wark McKenzie 136, 139
Weatherall David J. 174
Weitzman Elaine 94, 95, 101
Westermann Gert 30, 42
Weston Burns H. 147, 151
Williams Gai P. 33, 41
Winner Langdon 138, 139
Wong Cloe C.Y. 123, 129
Yoshikawa Hirokazu 28, 37, 40
Youssef George J. 36, 40
Zagato Lauso 63, 71
Zaman Budee U. 74, 76, 77, 86
Zammit Stan 125, 131
Zeanah Charles H. 30, 42
Zuboff Shoshana 134, 135, 139
Zuccarini Mariagrazia 10, 91, 92, 96, 97, 102, 103
Zucker Tricia A. 33, 42
Zullo Silvia 53

quaderni di dianoia
la collana di «dianoia. Rivista di filosofia»

Collana diretta da
Marina Lalatta Costerbosa

Volumi pubblicati

1. *La* costruzione *del futuro. Il Bauhaus a cento anni dalla fondazione*
   a cura di Marina Lalatta Costerbosa

Le parole del male. Materiali per un lessico della violenza
   a cura di Francesco Cerrato

2. *Il senso della filosofia. Un confronto a più voci*
   a cura di Alberto Burgio

3. *Diritti* M. *Cura Formazione Comprensione Infanzia*
   a cura di Marina Lalatta Costerbosa

Prossime uscite

4. *Donne di Weimar. Dizionario incompleto di un'altra storia*
   di Marina Lalatta Costerbosa

5. *Per un'ecologia critica: la crisi del modernismo industriale fra nuova geografia e filosofia*
   a cura di Manlio Iofrida

Finito di stampare
nel mese di settembre del 2024

In uno Stato di diritto democratico proteggere sul serio i minori d'età impone la legittimazione del loro diritto a essere *rispettati*, alla pari degli adulti, e a essere *considerati* pienamente, *anche* in quanto minori: bambine, bambini e adolescenti.
Questo libro a più voci muove dal desiderio di affermare il carattere fondamentale, senza eccezioni o condizioni, di diritti che scegliamo di definire "diritti *M*" (dove la M corrisponde all'iniziale di "minori"), per suggerire la peculiarità delle tutele rivendicate. Alla base vi è l'auspicio che di tali diritti si riesca a rappresentare, almeno in parte, la specifica natura. Il libro vuole tributare ai diritti di bambine, bambini e adolescenti un primato, poiché le tante forme di sopraffazione e di deprivazione subite nell'infanzia favoriscono il prodursi di una catena di violenze, che non di rado giunge a condizionare la vita adulta dei soggetti coinvolti, e della società nel suo insieme.

Marina Lalatta Costerbosa insegna Filosofia del diritto e Bioetica nel Dipartimento di Filosofia dell'Università di Bologna. Dirige con Francesco Cerrato la rivista «dianoia. Rivista di filosofia». Oltre al pensiero di autori classici e a teorie della giustizia contemporanee, tra i suoi filoni di ricerca compaiono il diritto nelle espressioni più paradossali, questioni di bioetica, il male e la violenza sui bambini. Tra i suoi libri più recenti: *¿Legalizar la tortura? Auge y declive del Estado de Derecho* (Madrid 2018, con Massimo La Torre); *Il bambino come nemico. L'eccezione humboldtiana* (Roma 2019); *Günther Anders* (Bologna 2023); *Il diritto in una formula. Saggio su Gustav Radbruch* (Bologna 2024).

isbn 9791281716346

€ 24,00 i.c.