



nuova serie, unico 2013

Questo numero unico 2013 di *Cittadini in crescita* è centrato sulle nuove tecnologie e sulle ricadute del loro utilizzo nella vita di bambini e adolescenti e nei rapporti intergenerazionali. La sezione di *Approfondimenti* presenta contributi sul lungo percorso che ha attraversato la scuola italiana per promuovere le tecnologie dell'informazione e della comunicazione e sul loro utilizzo nel trattamento dei disturbi specifici di apprendimento. Gli approfondimenti che seguono analizzano il mutamento sociale in atto che l'ingresso di nuove pratiche e dispositivi di comunicazione e relazione hanno generato innescando una cesura tra il mondo degli adulti e quello delle nuove generazioni. Nelle *Interviste*, quella a Danah Boyd, esperta in social media, presenta una visione positiva dell'utilizzo del web da parte degli adolescenti. L'intervista che segue all'architetto viennese Christian Kühn delinea quella che per lui dovrebbe essere la scuola del futuro: una scuola inclusiva e collaborativa dove le nuove tecnologie trovano spazio per ribaltare i paradigmi dell'educazione. La sezione *Dalla parte dei "cittadini in crescita"* presenta nel primo contributo un progetto sperimentale della Comunità di Valle Alto Garda e Ledro sull'uso sicuro alle nuove tecnologie. L'esperienza che segue approfondisce l'azione specifica Cl@ssi 2.0 avviata dal Miur con l'obiettivo di innovare il modo di fare scuola creando nuovi ambienti di apprendimento. Nell'ambito internazionale si riporta un aggiornamento sulle Osservazioni conclusive del Comitato Onu sui diritti del fanciullo sugli ultimi rapporti dei Paesi UE e un approfondimento del Commento generale n. 14. Negli *Eventi* si segnalano, in particolare, due incontri internazionali: la tavola rotonda sul tema del supporto familiare e genitoriale in tempi difficili e la conferenza annuale della Rete Eurochild sul ruolo della partecipazione dei bambini nella costruzione di un'Europa inclusiva.

Il Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza si occupa di: raccolta e diffusione di normativa, dati statistici e pubblicazioni scientifiche; mappatura aggiornata dei servizi e delle risorse destinate all'infanzia a livello nazionale, regionale e locale; analisi della condizione dell'infanzia e valutazione dell'attuazione della legislazione; predisposizione degli schemi di rapporti e relazioni istituzionali. La gestione delle sue attività è affidata dal Ministero del lavoro e delle politiche sociali e dal Dipartimento per le politiche della famiglia della Presidenza del consiglio dei ministri, in rapporto convenzionale, all'Istituto degli Innocenti di Firenze.

ISSN 1723-2562

Cittadini in crescita unico 2013

Cittadini in crescita

Editoriale: Bambini e adolescenti nella contemporaneità multimediale ● *La scuola, al tempo del digitale* ● *Le nuove tecnologie nel trattamento dei disturbi specifici di apprendimento di bambini e adolescenti* ● *Sempre interconnessi: media e relazioni tra pari* ● *L'influenza dello sviluppo dei media sui rapporti intergenerazionali* ● *Interviste a Danah Boyd e Christian Kühn* ● *Uscita di sicurezza: nuove rotte per navigare sicuri in rete* ● *L'azione Cl@ssi 2.0 del Miur* ● *Osservazioni conclusive del Comitato Onu sui diritti del fanciullo sugli ultimi rapporti dei Paesi UE* ● *Il Commento generale n. 14 del Comitato Onu sui diritti del fanciullo* ● *Il supporto familiare e genitoriale in tempi difficili; Conferenza Indifesa; Nuove generazioni protagoniste: la legge 285/1997 a Roma; Costruire un'Europa inclusiva; Festival della famiglia: seconda edizione* ● *Rassegna normativa*





Dipartimento per le Politiche della Famiglia



Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali
Direzione Generale per l'inclusione e le politiche sociali



Cittadini in crescita

nuova serie, unico 2013

Pubblicazione registrata presso il Tribunale di Firenze il 15 maggio 2000 (n. 4965)

ISSN 1723-2562

Direttore responsabile Anna Maria Bertazzoni

Comitato di redazione Donata Bianchi, Adriana Ciampa, Luciana Saccone, Antonella Schena

Redazione Erika Bernacchi, Barbara Guastella, Cristina Mattiuzzo, Tessa Onida, Paola Senesi



Istituto degli Innocenti
Piazza SS. Annunziata, 12 - 50122 Firenze
n. verde 800 435433
www.minori.gov.it - cnda@minori.gov.it

Coordinamento editoriale Antonella Schena

Realizzazione editoriale Barbara Giovannini (progetto grafico), Silvia Pacchiarini (impaginazione), Paola Senesi (editing)

Supporto tecnico-organizzativo Maria Bortolotto

Stampa Litografia IP, Firenze - luglio 2015

Questa pubblicazione è stata realizzata dall'Istituto degli Innocenti nel quadro delle attività del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza. Tutta la documentazione prodotta dal Centro nazionale è disponibile sul sito web www.minori.gov.it. La riproduzione è libera, con qualsiasi mezzo effettuata compresa la fotocopia, salvo citare la fonte.

www.minori.gov.it

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

Il **sito web** del Centro nazionale è dedicato all'informazione sulla realtà dell'infanzia e dell'adolescenza e sulle iniziative che ne promuovono i diritti. Il sito propone notizie e approfondimenti, segnala eventi e dà ampio spazio a documenti, ricerche e progetti che promuovono il benessere delle nuove generazioni. Si sostiene così lo scambio di saperi ed esperienze, nella consapevolezza che una migliore informazione in questo campo favorisce l'aggregazione tra le istituzioni, gli operatori del settore, le associazioni di volontariato e le famiglie.

Sul sito sono consultabili i contenuti prodotti dal Centro nazionale e dall'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza: rapporti e relazioni, indagini, monitoraggi, tavole statistiche, banche dati, rassegne, progetti, pubblicazioni (tutte acquisibili in formato pdf).

Notizie e documenti sono organizzati anche per argomento, tipo di risorsa, titolo e indice alfabetico delle categorie. I materiali sono rintracciabili sia tramite ricerca testuale libera, sia grazie al sistema di etichettatura che consente collegamenti trasversali determinati da tag e categorie.

PER SEGNALARE INIZIATIVE E INVIARE MATERIALI E RAPPORTI

potete **CONTATTARE** la redazione del portale tramite mail a

portale@minori.gov.it

o attraverso il numero verde **800 435 433**

Tra gli spazi tematici dedicati, l'**AREA 285** raccoglie le attività fatte per concretizzare questa legge e mette a disposizione i progetti e i relativi materiali riconosciuti come buone pratiche. Da qui è possibile consultare la nuova Banca dati progetti 285 delle Città riservatarie.

Per agevolare l'accesso degli utenti ai propri servizi e alle proprie risorse, il Centro nazionale ha attivato il numero verde gratuito **800 435 433**

Al numero verde risponde sempre la "storica" **segreteria del Centro nazionale** ed è possibile richiedere informazioni e pubblicazioni e mettersi in contatto con i diversi settori di attività.

Cittadini *in* crescita

nuova serie
unico 2013

EDITORIALE

- 3** Bambini e adolescenti nella contemporaneità multimediale

APPROFONDIMENTI

- 5** La scuola, al tempo del digitale
Elena Mosa
- 12** Le nuove tecnologie nel trattamento dei disturbi specifici di apprendimento di bambini e adolescenti
Michelle Pieri
- 17** Sempre interconnessi: media e relazioni tra pari
Stefano Laffi
- 23** L'influenza dello sviluppo dei media sui rapporti intergenerazionali
Elisa Manna

INTERVISTE

- 26** It's complicated. La vita sociale degli adolescenti online
Intervista a Danah Boyd a cura di *Francesca Conti*
- 30** La flipped classroom ovvero la "classe capovolta"
Intervista a Christian Kühn a cura di *Francesca Conti*

DALLA PARTE DEI "CITTADINI IN CRESCITA"

- 33** Uscita di sicurezza: nuove rotte per navigare sicuri in rete
Mauro Cristoforetti, Sabrina Zanon
- 37** L'azione Cl@ssi 2.0 del Miur
Aurora Davoli, Christian Di Maggio, Marco Scancarello

INTERNAZIONALE

- 43** Ricerca sulle Osservazioni conclusive del Comitato Onu sui diritti del fanciullo sugli ultimi rapporti dei Paesi UE. Aggiornamento del rapporto del 2006
Erika Bernacchi
- 49** Il Commento generale n. 14 del Comitato Onu sui diritti del fanciullo sul diritto dei bambini e delle bambine ad avere i loro migliori interessi presi in considerazione primaria (art. 3, comma 1)
Tessa Onida

EVENTI

- 59** Il supporto familiare e genitoriale in tempi difficili
Cristina Mattiuzzo
- 61** Conferenza Indifesa
Barbara Guastella
- 63** Nuove generazioni protagoniste: la legge 285/1997 a Roma
Barbara Guastella
- 65** Costruire un'Europa inclusiva. Il contributo della partecipazione dei bambini
Erika Bernacchi
- 68** Festival della famiglia: seconda edizione
Barbara Guastella

- 71** RASSEGNA NORMATIVA a cura di *Tessa Onida*

Sommario





BAMBINI e ADOLESCENTI nella CONTEMPORANEITÀ MULTIMEDIALE

Questo numero unico 2013 della rivista *Cittadini in crescita* è centrato principalmente sulle nuove tecnologie e sulle ricadute del loro utilizzo nella vita di bambini e adolescenti e nei rapporti intergenerazionali. Il primo contributo della sezione *Approfondimenti*, a firma di Elena Mosa, ripercorre le tappe significative che ha attraversato la scuola italiana a partire dalla seconda metà degli anni '80 fino all'attuale Piano nazionale per la scuola digitale volte a promuovere l'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Il lungo percorso verso l'innovazione, che è stato affiancato dalla formazione e aggiornamento del personale docente a un uso critico e consapevole delle Tic, ha contribuito a far crescere la consapevolezza della necessità di ripensare il fare scuola in una società profondamente cambiata. Al tempo stesso, la diffusione di device mobili (netbook, tablet) hanno indotto un'ulteriore riflessione sull'organizzazione interna delle aule che dovrebbero essere ripensate come ambienti di laboratorio permanente, riconfigurate secondo setting variabili e polifunzionali, idonee per ospitare agevolmente momenti didattici di varia natura: dalla lezione, al brainstorming, ai lavori di gruppi piccoli e medi, alle attività individuali fino alle conferenze.

Nel secondo contributo della sezione, Michelle Pieri offre un approfondimento sull'utilizzo delle nuove tecnologie nel trattamento dei disturbi specifici di apprendimento – dislessia, disgrafia, disortografia, discalculia – di bambini e adolescenti affermando che esse rivestono un ruolo fondamentale non solo nel consentire allo studente con disabilità di realizzare, o realizzare

meglio, attività di apprendimento a lui non possibili tramite altre modalità, ma favoriscono anche la collaborazione dello studente con disabilità con i suoi compagni.

Nel terzo degli approfondimenti, Stefano Laffi riflette sul mutamento sociale in atto che l'ingresso di nuove pratiche e dispositivi di comunicazione e relazione hanno generato innescando una cesura tra il mondo degli adulti e quello delle nuove generazioni. I nuovi dispositivi di successo che permettono alle nuove generazioni di essere sempre interconnesse, secondo l'autore, non dovrebbero essere considerati semplicemente come oggetti di consumo, ma funzionali alle relazioni sociali cui rispondono. Guardare i ragazzi interconnessi significa cioè chiedersi soprattutto cosa stanno raccontando di sé, interrogarsi su quali abilità, opportunità, nuovi stili di vita si stiano aprendo nell'agire l'interconnessione. Il web e i social network, continua l'autore, sono gli unici spazi liberi rimasti – quelli non conformati e presidiati dagli adulti – dove le nuove generazioni possono sperimentare una realtà a loro immagine e somiglianza: giocosa, divertente, leggera, irriverente, senza confini... dove sentirsi autori della propria storia.

Anche Elisa Manna nel quarto degli approfondimenti evidenzia lo scarto generazionale che divide il mondo degli adulti da quello delle nuove generazioni a causa della diffusione delle nuove tecnologie nel campo della comunicazione. Ma quali sono i contenuti che veicolano i nuovi media? Come questi contenuti impattano sulla dimensione intergenerazionale? Con un taglio diverso rispetto al contributo che lo

precede, in questo si mettono in evidenza i rischi del web e si invitano gli adulti a non abdicare al loro ruolo di educatori.

Tra le interviste, quella a Danah Boyd, esperta in social media e autrice del libro *It's complicated* (Castelvecchi, 2014), frutto di otto anni di ricerca sulle vite online degli adolescenti americani, delinea una visione positiva dell'utilizzo del web da parte degli adolescenti sempre in cerca di un equilibrio tra privacy e desiderio di mettersi in mostra, ma con molto bisogno di ascolto da parte degli adulti, siano essi i loro genitori o i loro insegnanti. I ragazzi sono gli stessi di sempre, sostiene la Boyd, e anche i loro obiettivi e aspirazioni, soltanto che per provare a raggiungerli utilizzano strumenti diversi. Ambienti diversi offrono infatti differenti opportunità di interazione sociale: la piazza della città offre interazioni in tempo reale faccia a faccia; mandare messaggi incoraggia interazioni semi-sincrone; postare una foto su instagram permette di coinvolgere gli altri attraverso il tempo.

L'intervista che segue all'architetto viennese Christian Kühn delinea quella che per lui dovrebbe essere la scuola del futuro, una scuola inclusiva e collaborativa dove le nuove tecnologie trovano spazio per ribaltare i paradigmi dell'educazione. Un esempio su tutti è la *flipped classroom*, ovvero la classe capovolta, che capovolge il classico schema della lezione frontale in aula e dei compiti da svolgere a casa. Con la *flipped classroom* gli studenti utilizzano materiali didattici come video, risorse multimediali, libri o ebook sui quali lavorare a casa o comunque fuori dalla classe, mentre in classe l'insegnante propone attività applicative di quanto appreso come esercitazioni, problemi o eventuali approfondimenti.

La sezione *Dalla parte dei "cittadini in crescita"* presenta nel primo contributo un progetto sperimentale di prevenzione e promozione del benessere rivolto ad alunni, docenti e genitori e orientato a migliorare la capacità critica nella scelta di stili di vita sani e consapevoli in famiglia, nel gruppo e nella comunità. Il progetto nasce all'interno di un percorso di progettazione partecipata che ha visto il coinvolgimento della Rete degli istituti scolastici e la Comunità di Valle Alto Garda e Ledro. Una specifica area d'intervento del progetto, qui approfondita,

riguarda l'approccio sicuro alle nuove tecnologie e le ricadute del loro utilizzo sul piano educativo e formativo.

Nell'esperienza che segue si approfondisce l'azione specifica Cl@ssi 2.0 avviata dal Miur a partire dal 2008 con l'obiettivo di innovare il modo di fare scuola creando nuovi ambienti di apprendimento attraverso l'uso guidato e consapevole delle tecnologie nella didattica. L'azione è stata condotta attraverso un processo di collaborazione sistematica sul territorio tra uffici scolastici regionali, ex Irre e università e ha visto il coinvolgimento attivo di singole realtà del mondo privato e del no profit.

Nell'ambito internazionale si riporta un aggiornamento sulle Osservazioni conclusive del Comitato Onu sui diritti del fanciullo riguardante i Paesi dell'Unione Europea che hanno presentato il loro primo rapporto nel periodo dal 2006 al dicembre 2012 con l'intento di identificare le questioni più frequentemente sollevate dal Comitato, identificare i punti di forza e di debolezza dell'attuazione della Crc nei Paesi UE e delineare le evoluzioni nel processo di attuazione della Crc che si sono verificate nel periodo preso in esame.

Segue un approfondimento del Commento generale n. 14 del Comitato Onu sui diritti del fanciullo sul diritto dei bambini e delle bambine ad avere i loro migliori interessi presi in considerazione primaria.

Nel resoconto degli eventi svoltisi nel corso del 2013 si segnalano due incontri internazionali: la tavola rotonda sul tema del supporto familiare e genitoriale in tempi difficili organizzata a Bruxelles dalla rete europea Eurochild in collaborazione con Unesco e la conferenza annuale della Rete Eurochild sul ruolo della partecipazione dei bambini nella costruzione di un'Europa inclusiva. Si presentano, inoltre, gli esiti della Conferenza Indifesa, svoltasi a Roma, sui temi della violenza di genere nel mondo su bambine, adolescenti femmine e giovani donne. Segue, infine, un evento di promozione della legge 285 e il resoconto della seconda edizione del Festival della famiglia svoltasi a Riva del Garda. A conclusione del numero la consueta rassegna normativa che, per ragioni editoriali offre una selezione degli atti normativi più significativi a livello internazionale, nazionale e regionale emanati dal gennaio al dicembre 2013.

La SCUOLA, al TEMPO del DIGITALE



 Elena Mosa

In principio era il computer...

La storia dell'introduzione delle tecnologie digitali a scuola affonda le radici nelle prime sperimentazioni della seconda metà degli anni '80, quando computer faceva rima con informatica e linguaggi di programmazione. Dal primo Piano nazionale informatica (Pni) del 1985, passando attraverso il Programma di sviluppo per le tecnologie didattiche (Pstd) del 1997 fino all'attuale Piano nazionale scuola digitale (Pnsd), attivato nel 2008 e tuttora in corso, le iniziative volte a promuovere l'uso delle Tic (Tecnologie dell'informazione e della comunicazione) a scuola sono state molteplici e hanno incrociato strategie e metodi di varia natura. Il Pni coinvolse circa 20.000 docenti di matematica e fisica di scuola secondaria di II grado. In oltre 4.000 scuole vennero introdotti elementi di informatica e si impartirono basi di programmazione con l'uso del computer. Il piano venne poi esteso nel 1991 alle discipline dell'area linguistico-letteraria.

Sotto l'aspetto del rapporto tra Tic e scuola il decennio 1985-1995 si caratterizzò, invece, per l'enfasi posta sui linguaggi di programmazione e l'uso del computer per la videoscrittura, il calcolo e l'archiviazione. In questa fase le Tic acquistarono diritto di cittadinanza nell'ambito disciplinare dell'Informatica e nello spazio delimitato del laboratorio di informatica, un ambiente dedicato e specializzato dove gli studenti potevano fare uso del computer per periodi di tempo predefiniti.

Nel 1997 ebbe poi inizio il Programma di sviluppo per le tecnologie didattiche (Pstd) che si rivolse, per una durata di quattro anni, alle

scuole di ogni ordine e grado attraverso due azioni: la prima (Progetto 1A) per gli insegnanti attraverso un'azione di formazione e la creazione, in ogni scuola, di postazioni multimediali di lavoro a essi riservate; la seconda (Progetto 1B) più orientata all'utilizzo della multimedialità nell'insegnamento di tutte le discipline. Furono in questo modo estesi la portata e gli obiettivi dell'intervento nazionale, anche grazie all'inserimento, negli obiettivi del programma, dell'educazione degli studenti alla multimedialità e alla comunicazione e del miglioramento della professionalità dei docenti.

È stata questa l'epoca del computer come strumento di comunicazione multimediale, in grado di permettere la costruzione e fruizione di ipertesti applicabili a qualunque tipo di disciplina.

Dall'inserimento di "discipline informatiche" nel curriculum all'allestimento dei laboratori multimediali, dalla progettazione di contenuti digitali per la didattica all'introduzione delle lavagne interattive multimediali (Lim) in classe, il processo di integrazione delle Tic nella scuola italiana ha attraversato fasi e momenti storici che hanno progressivamente condotto all'introduzione delle tecnologie digitali nel cuore della didattica quotidiana: la classe.

A partire dal 2004, anche in Italia iniziarono a fare comparsa le prime Lim, periferiche del computer a prima vista simili a una lavagna d'ardesia, ma in realtà in grado di modificare gradualmente l'ambiente-aula portando con sé la logica della rete e del digitale.

La prima iniziativa di portata sovranazionale è riconducibile al progetto *DigiScuola*, sviluppato

d'intesa tra il Dipartimento per l'innovazione e le tecnologie della Presidenza del consiglio dei ministri e il Miur, con un'azione di formazione affidata all'Indire. Il progetto, del 2006, coinvolse i docenti di italiano e matematica di 556 scuole in un'azione di formazione volta a sviluppare competenze nell'uso critico e consapevole dei contenuti didattici digitali e a far acquisire le competenze necessarie per la progettazione e la realizzazione di contenuti digitali da utilizzare in classe.

Si trattò di una svolta importante nella logica dei piani istituzionali di diffusione delle Tic e di sviluppo delle competenze digitali dei docenti. Per la prima volta le tecnologie entravano nel cuore della didattica quotidiana, la classe, e coinvolgevano i docenti di italiano e matematica nella progettazione di percorsi da sperimentare direttamente con i propri alunni con il supporto di un *coach* che si recava nelle scuole per supportarne le attività di sperimentazione. Con l'ingresso della Lim in classe, si segnò un passaggio importante: dal laboratorio di informatica come luogo "speciale" delle Tic, alla classe che diventa laboratorio accogliendo le tecnologie e integrandole ai fini del perseguimento degli obiettivi di apprendimento in diversi ambiti disciplinari.

In realtà, il progetto *DigiScuola* evidenziò difficoltà che riguardavano sia l'organizzazione dell'azione che le caratteristiche della tecnologia. Il rapporto finale del monitoraggio condotto dal Cremit (Rivoltella *et al.*, 2007) mise in luce le barriere e gli ostacoli legati a un utilizzo effettivo ed efficace nella didattica disciplinare quotidiana: l'isolamento dei docenti sperimentatori, le difficoltà tecniche legate alla gestione delle Lim, la scarsità di risorse e strumenti immediatamente spendibili nell'insegnamento delle discipline.

Come naturale evoluzione della sperimentazione del *DigiScuola*, maturò l'idea di inaugurare un vero e proprio Piano nazionale per la scuola digitale (Pnsd). L'azione *Scuola digitale - lavagna*, la prima di questo programma promosso dal Miur, venne attivata nel 2008, affidando il piano di formazione a Indire, e portò 35.000 Lim nelle scuole primarie e secondarie di I e di II grado in tre anni. L'iniziativa segnò un punto di svolta per quattro elementi essenziali destinati a condizionare positivamente le iniziative successive:

- la Lim richiesta doveva obbligatoriamente essere installata in una classe (e non nel laboratorio di informatica);
- la Lim era costituita da un sistema unico integrato affisso alla parete dell'aula prescelta;
- le scuole che aderivano dovevano coinvolgere docenti del consiglio di classe nel quale sarebbe stata installata la Lim nell'attività di formazione;
- l'offerta formativa aveva carattere strettamente disciplinare garantendo al docente l'immediata spendibilità di strumenti e risorse.

In realtà, l'azione *Lim* ha costituito solo il primo passo verso una trasformazione più radicale dell'ambiente di apprendimento e dell'organizzazione didattica nel suo insieme. In parallelo, fu attivata dal 2009 l'azione *Cl@ssi 2.0* che coinvolse in tre anni 416 classi di scuola primaria e secondaria con l'obiettivo di modificare il *setting* di classe, grazie all'integrazione delle Tic, e di promuovere e sviluppare pratiche didattiche innovative. Fin dall'inizio, il piano *Cl@ssi 2.0* evidenziò una nuova tendenza: quasi la totalità delle scuole coinvolte scelse di dotarsi di tecnologie *one-to-one* mettendo a disposizione di ciascun alunno (e docente) un *device* personale da usare sia a casa che in classe e a scuola. Pur nella difformità di soluzioni adottate e di risultati ottenuti, le *Cl@ssi 2.0* costituiscono un osservatorio prezioso su nuovi ambienti di apprendimento e pratiche innovative, un laboratorio in grado di mettere alla prova modalità di apprendimento fortemente incentrate sulla logica di rete e integrare contesti di apprendimento formali e informali (un riscontro degli esiti del monitoraggio sul primo ciclo di vita del progetto è documentato nel rapporto finale¹).

Un ulteriore sviluppo del Pnsd promosso dal Miur è stato rappresentato dall'avvio dell'azione *Scuol@ 2.0*, volta a trasformare l'intera organizzazione didattica della scuola introducendo, grazie alle Tic, flessibilità, approcci modulari, contenuti digitali, modalità di apprendimento a distanza, nuovi ambienti di apprendimento, modalità di comunicazione scuola-famiglia online... Si trattò di un'azione riservata a poche scuole per ripensare l'intero impianto organizzativo e guidare un processo di rinnovamento che coinvolgesse ogni aspetto dell'organizzazione scolastica.

Il Pnsd trae dunque origine dall'azione Lim e

¹ Rapporto finale del progetto Cl@ssi 2.0 scuola secondaria di primo grado http://irvapp.fbk.eu/sites/irvapp.fbk.eu/files/rapporto_finale_classi_2.0.pdf

si sviluppa verso una trasformazione più ampia che coinvolge gradualmente la classe, in ogni sua dimensione spazio-temporale, e la scuola.

Oggi siamo qua

Nonostante i fondi sempre più carenti (su questo ci ha ammonito anche l'Ocse che ha condotto un monitoraggio sul Pnsd²) e i ritardi maturati in materia di diffusione della banda larga e delle infrastrutture (si rimanda alla consultazione dello *scoreboard* per l'agenda digitale³), le Tic sono oggi una certezza, un processo di sola andata che pochi "apocalittici", per dirla con Eco, mettono ancora in discussione. Gli accordi Stato-Regione, i fondi strutturali e altre iniziative analoghe stanno completando il puzzle fornendo un impulso alla diffusione di tecnologie in classe. A questo si aggiunge il sempre più popolare fenomeno del *Bring your own device* (Byod), secondo il quale i ragazzi possiedono spesso un device mobile personale e lo portano a scuola al posto della cartella pesante e ricolma di libri.

te scolastico, per ripensare i modelli didattici e ricollocare la scuola dell'autonomia in una posizione centrale rispetto ai numerosi "competitor" presenti sul territorio. Agenzie formative, enti locali, web e social network stanno infatti erodendo il terreno secolarmente e comodamente abitato dalla scuola che viene a trovarsi, quasi all'improvviso e impreparata, a operare in un regime di libero mercato anziché di monopolio. L'aggiornamento va visto quindi come una leva strategica per accompagnare l'introduzione dei processi di innovazione a scuola. Nel 2001 venne inaugurato, per la formazione dei 60.000 docenti neoassunti, PuntoEdu, il modello di *blended learning* progettato da Indire basato su un paradigma sociocostruttivista. PuntoEdu venne perfezionato nel tempo promuovendo modalità di formazione attive basate su attività collaborative, percorsi personalizzabili, classi virtuali per la condivisione degli elaborati, ambienti di discussione con esperti e soprattutto figure di e-tutor, destinate ad accompagnare i docenti italiani nelle più

Nonostante i fondi sempre più carenti e i ritardi maturati in materia di diffusione della banda larga e delle infrastrutture, le Tic sono oggi una certezza, che pochi mettono ancora in discussione. A questo si aggiunge il sempre più popolare fenomeno del Bring your own device (Byod), secondo il quale i ragazzi possiedono spesso un device mobile personale e lo portano a scuola al posto della cartella pesante e ricolma di libri.

Anche i recenti decreti del Miur in materia di adozioni di libri di testo digitali vanno in questa direzione, spingendo l'acceleratore verso le adozioni digitali (nota Miur del 9 aprile 2014, *Adozioni libri di testo AS 2014/15*⁴). Molte scuole, infine, si stanno attivando a stipulare accordi con gli editori per l'adozione di testi digitali che genererebbero un risparmio tale da consentire di acquistare anche il device per la loro fruizione (un tablet, nella maggior parte dei casi).

Quale formazione? La stagione dell'e-learning

Ogni processo di innovazione passa attraverso la formazione del personale docente, leva strategica, assieme alla vision del dirigen-

importanti formazioni nazionali a supporto dei processi di innovazione (Mazzella, 2004). Il modello di *blended e-learning* arrivò a coinvolgere oltre 700mila docenti nel decennio 2001-2010 proponendo corsi di formazione sui grandi processi di innovazione (DM 100/2002, D.Lgs. 59/2004, ecc.), sui contenuti disciplinari (*Apprendimenti di base* attivato in seguito alle non troppo lusinghiere restituzioni emerse dalle *survey* internazionali, Ocse-Pisa tra tutte), sulla formazione in ingresso (*Neoassunti docenti, Neoassunti DS, Personale ATA riqualificazione*) e sulle trasformazioni indotte dalle Tic (si pensi a *ForTic* e all'intero piano nazionale scuola digitale, composto dal piano *Lim, Cl@ssi 2.0* e *Scuol@ 2.0*).

² Review of the Italian strategy for digital schools (Oecd, 2013). <http://www.oecd.org/edu/ceri/Innovation%20Strategy%20Working%20Paper%2090.pdf>

³ http://digital-agenda-data.eu/datasets/digital_agenda_scoreboard_key_indicators/visualizations

⁴ http://www.istruzione.it/allegati/2014/NOTA_ADOZIONI_LIBRI_TESTO.pdf

L'importanza crescente della rete come opportunità di sviluppo professionale e l'esigenza di una formazione più approfondita sulle tecnologie per la didattica condusse ai piani nazionali per la formazione di massa degli insegnanti. Dal 2002 al 2008 vennero attivati i Piani nazionali di formazione tecnologica (*ForTic* prima edizione nel 2002 e *ForTic* seconda edizione nel 2006) che, complessivamente, coinvolsero 500.000 docenti in servizio attraverso percorsi differenziati. La prima edizione del *ForTic* prevedeva tre percorsi: il Percorso A incentrato sui concetti informatici di base comprensivi del pacchetto Ecdl (*European computer driving licence*), la patente informatica del computer; il Percorso B con moduli relativi a didattica e tecnologie; i percorsi C1 e C2 specificamente finalizzati alla gestione delle reti. La seconda

edizione del *ForTic* presentava invece solo due aree: il pacchetto corrispondente alla precedente area C e l'area pedagogico didattica. L'evoluzione del *ForTic* dalla prima alla seconda edizione coincise con la Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio che, nel 2006, definì le otto competenze chiave per l'apprendimento permanente. In particolare la *competenza digitale* segnò un profondo cambiamento di prospettiva rispetto alla tradizionale concezione di "alfabetizzazione informatica". Ciò che veniva richiesto non era tanto la conoscenza di pacchetti di software e sistemi operativi, quanto la capacità di elaborare l'informazione e costruire e gestire attivamente la conoscenza ormai diffusamente accessibile attraverso l'uso delle tecnologie digitali. Il docente del terzo millennio deve saper costruire percorsi, valutare, comunicare, progettare contenuti, organizzare l'attività didattica, individualizzare l'apprendimento e sviluppare attività collaborative.

Dovranno passare solo due anni per avere il *framework* internazionale Unesco che declina la competenza digitale in base alle specificità e agli ambiti di azione della professione docente: l'*Unesco ICT Competency Standards for*

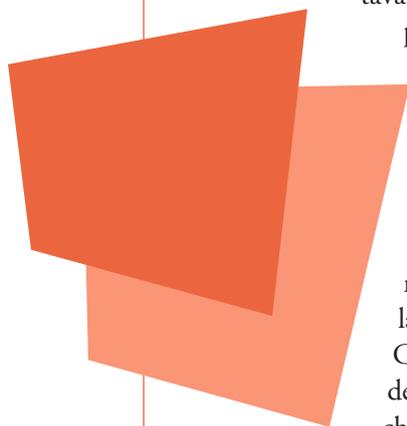
Teachers (Unesco, 2008) apre le porte a una più specifica accezione di competenza digitale per la professione docente.

Il *Pon Didatec*, formazione attivata negli a.s. 2013-2014 da Indire, strutturata su due livelli di competenza in ingresso (il base e l'avanzato), elimina la distinzione tra corso di taglio informatico e corso di taglio metodologico-didattico. Pur rimanendo il corso base rivolto specificamente all'acquisizione di un'alfabetizzazione tecnologica di base, entrambi i percorsi sono finalizzati a fare acquisire agli insegnanti una competenza digitale declinata sulle specificità del ruolo professionale, volta a migliorare la qualità dei processi di insegnamento e apprendimento. Il nuovo modello fa riferimento al *framework* Unesco nella versione aggiornata del 2011 e si colloca nell'orizzonte teorico del modello Tpack (Mishra, Koehler, 2006).

E oggi? Di fianco ai sempre più numerosi interventi formativi offerti in modalità integralmente online, *blended* o sotto forma di workshop residenziali, si sta affermando anche in Italia il fenomeno dei cosiddetti *massive online open courses* (Mooc) che prevedono la frequenza di video lezioni di docenti di chiara fama a livello mondiale o nazionale (difficilmente accessibili in altro modo) combinata a interazioni più o meno strutturate in ambienti online dedicati, in alcuni casi di matrice più erogativa (xMooc), in altri di stampo connettivista (cMooc). In genere questi corsi sono gratuiti per chiunque, si paga solo se si desidera sostenere l'esame finale per il conseguimento dell'attestazione. Un esempio di Mooc pensato per il mondo della scuola (i Mooc nascono infatti in ambito accademico): la Academy del consorzio di Ministeri dell'educazione European Schoolnet (Eun): <http://www.eun.org/academy>.

Oltre a questi ambienti di condivisione e confronto, stanno sempre più prendendo spazio le community ufficiali (ad es. eTwinning) e quelle informali che si costituiscono sui social network come veri e propri cantieri dove docenti di tutta Italia, provenienti da scuole di ogni ordine e grado, si confrontano sui problemi concreti di chi, tutte la mattine, deve relazionarsi con una generazione di studenti sempre più difficile ed esigente.

Inoltre, in materia di digitale, l'*Agenda digitale europea*⁵ (programma faro della strategia Europa 2020⁶) e la conseguente *Agenda italiana*⁷ (Agid,



⁵ <http://ec.europa.eu/digital-agenda/>

⁶ http://ec.europa.eu/europe2020/index_it.htm

⁷ <http://www.agid.gov.it/agenda-digitale/agenda-digitale-italiana>

promossa dalla Presidenza del consiglio dei ministri), mettono un importante segneposto sul tema dell'alfabetizzazione e delle competenze digitali per i cittadini in generale ma anche per i professionisti del settore. In tal senso, si legge: «[...] occorre mettere in atto partenariati multilaterali, rafforzare l'apprendimento e riconoscere le competenze digitali nei sistemi ufficiali di istruzione e formazione ma anche svolgere azioni di sensibilizzazione e prevedere sistemi di certificazione e di formazione nel settore delle Tic aperti ed efficaci al di fuori dei sistemi tradizionali di insegnamento, utilizzando in particolare strumenti online e contenuti digitali per la riqualificazione e la formazione professionale continua»⁸. E ancora: «gli Stati membri sono chiamati a: integrare l'apprendimento elettronico nelle politiche nazionali per modernizzare l'istruzione e la formazione, anche nei programmi, nella valutazione dei risultati formativi e nello sviluppo professionale di insegnanti e formatori».

Restando in ambito europeo, non possiamo non ricordare l'attualissimo documento dal titolo parlante: *Opening up education* che intende dare una spinta propulsiva ai Paesi membri sulla base della parola chiave "open" che si applica alla formazione (ambienti aperti, cross barriere, Mooc), alla collaborazione (reti transnazionali per la collaborazione tra docenti e studenti) e ai contenuti didattici digitali (*open educational resources*) la cui fruizione, distribuzione e autoproduzione è incoraggiata (la Commissione, per la propria competenza, assicura uno studio e una proposta di fattibilità in materia di licenze e copyright considerato che ogni Stato ha la propria *policy* in materia).

Ha senso parlare di scuola digitale?

Questo lungo percorso verso l'innovazione che passa attraverso il digitale ha contribuito a far crescere la consapevolezza della necessità di ripensare il fare scuola in una società profondamente cambiata. I ragazzi di oggi devono essere messi in condizione di affrontare con preparazione e spirito critico le nuove sfide della società, così come richiamato dalle raccomandazioni europee⁹ che spesso ammoniscono i Paesi membri per il forte scollamento tra mondo della scuola e mondo del lavoro. Il modello di scuola che fonda la propria ragion d'essere unicamente sulla lezione frontale e la

trasmissione del sapere non è più funzionale a una società dove l'accesso alle fonti di informazione è diventato un bene (potenzialmente) comune. La stessa organizzazione dell'aula con i banchi allineati, la cattedra e il docente che fa "conferenze" rispecchia la cultura di una scuola per la società di massa dove era predominante il modello uno-a-molti e il messaggio doveva essere uguale per tutti (modelli che Freinet, don Milani e molti altri avevano già messo in discussione).

D'altro canto, non ha nemmeno molto senso parlare di scuola digitale. Non è sufficiente inserire le tecnologie in classe per innescare il cambiamento. Esiste una scuola che fa del digitale un'occasione per ripensarsi profondamente. Diversamente, "digitale" resta un aggettivo che aggiunge poco al sostantivo. Le parole chiave che animano la scuola della società della conoscenza invece sono: competenze di base, competenze chiave, personalizzazione degli apprendimenti, confronto, scambio, protagonismo dello studente, collaborazione.

Le Tic possono giocare un ruolo chiave per scardinare i paradigmi inerziali di cui soffre la scuola italiana se funzionano da grimaldello, se portano i linguaggi multimediali in classe, se ne viene fatto un utilizzo critico e consapevole. Le Tic funzionano laddove, invece di fondersi con gli arredi della scuola, o adattarsi alle regole che la governano, vanno a scardinare il modello didattico attuale nelle sue coordinate vitali: lo spazio e il tempo.

Ambienti online, community di lavoro, gemellaggi elettronici (il già citato eTwinning ma non solo), aprono i confini della classe a una varietà di esperienze e opportunità che si collocano "oltre il suono della campanella". Classi di Paesi diversi che dialogano a distanza tramite skype o classi collegate da situazioni di svantaggio geografico (piccole isole, comunità montane, ecc.) possono così uscire dalla propria autoreferenzialità e mettersi in rete.

Proseguendo a ragionare in termini di modifica della coordinata temporale della lezione, ancora a titolo di esempio, si può ricordare la *flipped classroom* (il cui padre fondante, in assenza delle più moderne tecnologie, fu Freinet con la sua "lezione a posteriori") che inverte il modo di fare scuola anche grazie ai contenuti didattici digitali (i video, nel caso specifico) facendo fare alla rete il mestiere del docente,

⁸ Altre proposte in proposito saranno presentate nell'ambito dell'iniziativa Faro *Unione per l'innovazione* della strategia Europa 2020.

⁹ Solo a titolo di esempio e lontano dalla pretesa di esaustività: *La strategia Europa 2020, Rethinking Education, Education and Training 2020, Education at a glance*.

ovvero relegando alle video lezioni il compito di spiegare, in anteprima, un argomento. Si fa lezione a casa per essere pronti a fare i compiti in classe che si trasforma da aula a laboratorio permanente dove i ragazzi sono attivi, impegnati in compiti individuali o in gruppo, con il docente finalmente in grado di esprimere al meglio la propria professionalità.

Attività di questo tipo richiedono maggior tempo consecutivo e l'ora di lezione diventa una durata troppo breve anche solo per accendere e settare le tecnologie. Alcune scuole si stanno attivando su questo fronte per "compattare" il calendario scolastico in modo da svolgere alcune materie solo nel primo quadrimestre e altre nel secondo. Questi accorpamenti consentono al docente di disporre di un numero di ore tale da essere costretto a ripensare la propria attività didattica che non sarebbe sostenibile disponendo, ad esempio, di tre ore consecutive da spendere unicamente come attività frontale. Questa soluzione, inoltre, aiuta i ragazzi a gestire la dispersione cognitiva nella quale rischiano di incorrere quando, passando dalla scuola secondaria di primo grado alla secondaria di secondo grado, si trovano a essere sollecitati da un'offerta formativa spesso troppo ricca.

Al tempo stesso, i device mobili – o Byod – che, tramite finanziamenti (accordi Stato/Regione e le varie iniziative locali), stanno iniziando a popolare molte classi anche in Italia, hanno indotto un'ulteriore riflessione sull'organizzazione interna della aule. A mano a mano che le tecnologie hanno fatto il loro ingresso, la Lim prima, i netbook o tablet adesso, ci si è resi subito conto di come il setting d'aula tradizionale non fosse più funzionale (era, in effetti, pensato per la trasmissione del sapere dal docente agli studenti) a supportare processi di gruppo combinati a momenti di brainstorming generale, fasi di riflessione individuale. La fluidità dei processi comunicativi innescati dalle Tic (si pensi agli ambienti cloud, ad esempio alle App di Google, e alla facilità con la quale è possibile creare gruppi di lavoro in classe, extra classe, fra scuole) va a configgere con la rigidità e la staticità del setting d'aula tradizionale e monofunzione.

In Italia, anche a seguito del convegno che Indire ha tenuto su questo tema nel 2013 *Quando lo spazio insegna*¹⁰, si inizia ad assistere al proliferare di *Classi 3.0*, nella maggior parte

dei casi l'aula più spaziosa della scuola oppure ex laboratori di informatica, svuotati integralmente delle attrezzature e degli ingombri per essere riconfigurati secondo setting variabili e polifunzionali, idonei per ospitare agevolmente momenti didattici di varia natura: dalla lezione, al brainstorming, ai lavori di gruppi piccoli e medi, alle attività individuali fino alle conferenze¹¹.

Molti esempi di questi ambienti sono rintracciabili sul sito Indire nell'ambito del già citato progetto *Quando lo spazio insegna* oppure, in ambito internazionale, nella proposta del consorzio Eun *Future Classroom Lab*, pensata anche per ospitare la formazione di docenti provenienti da tutta Europa¹².

Quello che si è appreso, in tanti anni di tentativi dedicati all'introduzione di cambiamenti a scuola, è che l'innovazione non si inculca

La fluidità dei processi comunicativi innescati dalle Tic (si pensi agli ambienti cloud, ad esempio alle App di Google, e alla facilità con la quale è possibile creare gruppi di lavoro in classe, extra classe, fra scuole) va a configgere con la rigidità e la staticità del setting d'aula tradizionale e monofunzione.

dall'alto, non passa attraverso le circolari, ma avviene per contagio. Il ruolo di Indire, in qualità di Istituto nazionale di ricerca, è quello di intercettare questi processi di innovazione e portarli a sistema creando l'incubatore adatto per il contagio di esperienze. Ed è esattamente quello che sta facendo attraverso il progetto di ricerca *Avanguardie educative*¹³ che si posiziona, nel panorama nazionale, come un movimento di innovazione che accoglie le esperienze più significative di trasformazione del modello organizzativo e didattico della scuola.

Il movimento intende utilizzare le opportunità offerte dalle Tic e dai linguaggi digitali per cambiare gli ambienti di apprendimento e offrire e alimentare una galleria delle idee che nasce dall'esperienza delle scuole, ognuna delle quali

¹⁰ <http://www.indire.it/quandolospazioinsegna/>

¹¹ Si rimanda, a tal proposito, alla consultazione delle Linee guida per l'edilizia scolastica che presentano 5 diversi spazi classe: (1) l'aula; (2) lo spazio di gruppo; (3) lo spazio laboratoriale; (4) lo spazio individuale; (5) lo spazio informale e di relax <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/web/ministero/cs110413>

¹² Per maggiori informazioni si rimanda alla consultazione di questo sito: <http://fcl.eun.org/>

¹³ <http://avanguardieeducative.indire.it/>

rapresenta la tessera di un mosaico che mira a rivoluzionare l'organizzazione della didattica, del tempo e dello spazio del fare scuola. Il movimento è aperto a tutte le scuole italiane che potranno aderire a una delle idee già presenti nel repertorio, come pure proporre di nuove con il fine di alimentare una comunità di pratiche didattiche innovative che perseguono un unico obiettivo comune: trasformare il modello trasmissivo di una scuola non più adeguata alla nuova generazione di studenti e disallineata

dalla società della conoscenza.

In tal senso, Indire intende dare voce a quegli “innovatori silenziosi” di cui la nostra scuola è ricca, così come dichiarato a p. 7 nel documento *La buona scuola*: «[...] dobbiamo farli crescere, potenziando e rendendo obbligatoria la formazione in servizio, con modalità nuove che valorizzino e mettano in rete gli innovatori naturali della nostra scuola, dando loro un ruolo di “guide decentrate” dell’innovazione didattica».

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA.VV. (2011), *Piano nazionale scuola digitale - Azione lavagne interattive multimediali*, in *Annali dell’istruzione*, Firenze, Le Monnier.
- Avvisati, F. et al. (2013), *Review of the Italian strategy for digital schools*, Oecd, <http://www.oecd.org/edu/ceri/Innovation%20Strategy%20Working%20Paper%2090.pdf>
- Bagnara, S. et al. (2014), *Apprendere in digitale. Come cambia la scuola in Italia e in Europa*, Milano, Guerini e Associati.
- Biondi, G. (2007), *La scuola dopo le nuove tecnologie*, Milano, Apogeo.
- Calvani, A. (2010), *Manuale delle tecnologie dell’educazione*, Pisa, ETS.
- Campione, V. et al. (2012), *Rapporto finale del progetto Cl@ssi 2.0 scuola secondaria di primo grado*, Fondazione Giovanni Agnelli, Fondazione per la Scuola Compagnia di San Paolo, Rapporto finale del progetto Cl@ssi 2.0 scuola secondaria di primo grado http://irvapp.fbk.eu/sites/irvapp.fbk.eu/files/rapporto_finale_classi_2.0.pdf
- Faggioli, M. (2004), *Il modello Puntoedu sviluppato da Indire: un incontro tra progettazione e bisogni della scuola*, Quaderno degli annali dell’Istruzione, (vol. II), n. 110-111, Firenze, Le Monnier.
- Italia (2014), *La buona scuola* <https://labuonascuola.gov.it/#documento>
- Mazzella, R. (2004), *Dentro Puntoedu*, in «Informatica & Scuola», a. 12, n. 4.
- Mosa, E. (2013), *Quando la classe è digitale e lo spazio diventa il terzo insegnante* <http://www.indire.it/content/index.php?action=read&id=1794>
- Oecd (2014), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- Rethinking education: investing in skills for better socio-economic outcomes* (2012), Strasbourg, European Commission, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=EN>

- Ranieri, M. (2011), *Le insidie dell’ovvio. Tecnologie educative e critica della retorica tecnocentrica*, Pisa, ETS.
- Rivoltella, P.C. et al. (2007), *Attività di monitoraggio Puntoedu per la formazione neoassunti 2006*, Indire.
- Rivoltella, P.C. et al. (2007), *Rapporto finale attività di monitoraggio DigiScuola a.s. 2006/2007*, Indire.
- Rivoltella, P.C., Ferrari, S., Sinini, G. (2010), *Rapporto finale attività di monitoraggio Scuola digitale – lavagna a.s. 2009/2010*, Indire.
- Unesco (2008), *Unesco ICT Competency Standards for Teachers*, Parigi, Unesco.

LINK

- Agenda digitale europea: <http://ec.europa.eu/digital-agenda/digital-agenda-europe>
- Agenzia per l’Italia digitale: <http://www.agid.gov.it/agenda-digitale/agenda-digitale-italiana>
- Education and Training 2020: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2009:119:FULL&from=EN>
- Europe 2020: http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm
- European Schoolnet - Future Classroom Lab: <http://fcl.eun.org/>
- Indire - Avanguardie educative: <http://avanguardieeducative.indire.it/>
- Indire - Quando lo spazio insegna: <http://www.indire.it/quandolospazioinsegna/>
- Linee guida per l’edilizia scolastica: http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/8130e730-2e8c-4b03-ab12-e37ab5d59849/cs110413_all1.pdf
- Nota Miur sulle adozioni dei libri di testo a.s. 2014/15: http://www.istruzione.it/allegati/2014/NOTA_ADOZIONI_LIBRI_TESTO.pdf
- Scoreboard dell’agenda digitale: http://digital-agenda-data.eu/datasets/digital_agenda_scoreboard_key_indicators/visualizations

Le NUOVE TECNOLOGIE nel trattamento dei DISTURBI SPECIFICI di APPRENDIMENTO di bambini e adolescenti



Michelle Pieri

Introduzione

Con il termine disturbi specifici di apprendimento, di seguito denominati Dsa, ci si riferisce alle difficoltà specifiche nella lettura (dislessia), nella scrittura (disgrafia e disortografia) e nel calcolo (discalculia) (Biancardi, Milano, 2003). Nel *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali* (American Psychiatric Association, 2000), che con la *Classificazione internazionale delle sindromi e dei disturbi comportamentali* è uno dei principali manuali diagnostici a livello internazionale, i disturbi specifici di apprendimento si trovano nella sezione dei disturbi generalmente diagnosticati per la prima volta nell'infanzia, nella fanciullezza o nell'adolescenza. Secondo il *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali* i disturbi specifici di apprendimento sono «caratterizzati da un funzionamento scolastico che è sostanzialmente inferiore a quanto ci si aspetterebbe data l'età cronologica, la valutazione psicometrica dell'intelligenza, e un'educazione appropriata all'età del soggetto» (American Psychiatric Association, 2000). Nella *Classificazione internazionale delle sindromi e dei disturbi comportamentali* (Organizzazione mondiale della sanità, 1996), i Dsa sono inclusi nella voce «disturbi evolutivi specifici delle abilità scolastiche» e vengono definiti come «disturbi nei quali le modalità normali di acquisizione delle capacità in questione sono alterate già nelle fasi iniziali dello sviluppo. Essi non sono semplicemente una conseguenza di

una mancanza di opportunità di apprendere e non sono dovuti a una malattia cerebrale acquisita. Piuttosto si ritiene che i disturbi derivino da anomalie dell'elaborazione cognitiva legate in larga misura a qualche tipo di disfunzione biologica. Come per la maggior parte degli altri disturbi dello sviluppo, queste condizioni sono marcatamente più frequenti nei maschi» (Organizzazione mondiale della sanità, 1996). I disturbi specifici di apprendimento derivano da una diversa modalità del cervello di elaborare alcune informazioni specifiche che, pur evolvendosi e trasformandosi (di fatto possono verificarsi miglioramenti e recuperi), permane nel tempo (Silver, Hagin, 2002; Stella, Cerruti, 2002; Swanson, 2012).

In Italia, l'8 ottobre 2010 è stata emanata la legge 170 (*Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico*), che si riferisce ai provvedimenti che assicurano gli interventi e le tutele per garantire un'educazione adeguata agli alunni con disturbi specifici di apprendimento. La legge 170/2010 riconosce la dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia quali disturbi specifici di apprendimento, che si manifestano in presenza di capacità cognitive adeguate, in assenza di patologie neurologiche e di deficit sensoriali, ma possono costituire una limitazione importante per alcune attività della vita quotidiana. Ai fini della presente legge, si intende per «dislessia un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà nell'imparare a leggere, in particolare

nella decifrazione dei segni linguistici, ovvero nella correttezza e nella rapidità della lettura [...] disgrafia un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nella realizzazione grafica [...] disortografia un disturbo specifico di scrittura che si manifesta in difficoltà nei processi linguistici di transcodifica [...] discalculia un disturbo specifico che si manifesta con una difficoltà negli automatismi del calcolo e dell'elaborazione dei numeri. [...] La dislessia, la disgrafia, la disortografia e la discalculia possono sussistere separatamente o insieme». In particolare per quanto riguarda il rapporto tra le tecnologie informatiche e i Dsa, focus di questo contributo, il comma B dell'articolo 5 della legge 170 prevede: «l'introduzione di strumenti compensativi, compresi i mezzi di apprendimento alternativi e le tecnologie informatiche». La legge 170/2010 è stata integrata nel 2011 dal decreto ministeriale n. 5669/2011 con annesse Linee guida. Come si legge nell'articolo 4, comma 4 del decreto ministeriale n. 5669/2011, è compito delle istituzioni scolastiche farsi carico dell'acquisizione da parte degli studenti con Dsa delle competenze per un efficiente utilizzo degli strumenti compensativi. Gli strumenti compensativi, come spiegato nelle Linee guida del 2011, sono strumenti didattici e tecnologici che sostituiscono o facilitano la prestazione richiesta nell'abilità deficitaria. Tra gli strumenti compensativi vi sono ad esempio: la sintesi vocale che trasforma un compito di lettura in un compito di ascolto, il registratore che consente allo studente di non scrivere gli appunti della lezione, i programmi di video scrittura con correttore ortografico che permettono la produzione di testi sufficientemente corretti senza l'affaticamento della rilettura e della contestuale correzione degli errori, la calcolatrice, che facilita le operazioni di calcolo e altri strumenti tecnologicamente meno evoluti come le tabelle, i formulari e le mappe concettuali cartacee. Questi strumenti evitano allo studente con Dsa una prestazione resa difficoltosa dal disturbo specifico di apprendimento, senza però facilitargli il compito dal punto di vista cognitivo. L'utilizzo di questi strumenti non è immediato e i docenti, tenendo in considerazione le indicazioni del referente di istituto, hanno il compito di sostenere gli studenti con Dsa nell'uso di questi strumenti.

Le nuove tecnologie per i disturbi specifici di apprendimento

Nel corso degli anni le tecnologie informatiche hanno ampiamente dimostrato le loro potenzialità a essere utilizzate come ausili per persone con disabilità in generale (in ambito italiano si vedano ad esempio i lavori di: Besio, 2005; Triscuzzi, Zappaterra, 2011; Pieri, 2011; 2012) e con i disturbi specifici di apprendimento nello specifico (MacArthur *et al.*, 2001; LoPresti *et al.*, 2004; Peroni *et al.* 2010). Le tecnologie informatiche rivestono un ruolo fondamentale non solo nel consentire allo studente con disabilità di realizzare, o realizzare meglio, attività di apprendimento a lui non possibili tramite altre modalità, ma favoriscono anche la collaborazione dello studente con disabilità “con” i suoi compagni. Ovvero, non bisogna solo pensare alla possibilità offerta dalle tecnologie di consentire di fare agli studenti con disabilità le cose “come gli altri”, ma fare

Le tecnologie informatiche rivestono un ruolo fondamentale non solo nel consentire allo studente con disabilità di realizzare, o realizzare meglio, attività di apprendimento a lui non possibili tramite altre modalità, ma favoriscono anche la collaborazione dello studente con disabilità “con” i suoi compagni.

le cose “con gli altri”, favorendo così il senso di appartenenza al gruppo classe (Besio, 2005, Lecce, 2014). Inoltre l'utilizzo delle tecnologie informatiche presenta dei vantaggi per lo studente anche sul versante psicologico dato che, da una parte, aumenta nel ragazzo il grado di sicurezza nelle proprie capacità, dall'altra, per il ragazzo, nativo digitale (Ferri, 2013), risulta sovente più motivante utilizzare il computer rispetto alla “carta e penna” (Lecce, 2014). Nel campo dei disturbi specifici dell'apprendimento le tecnologie vengono fondamentalmente utilizzate come strumenti di:

1. screening su larga scala dei disturbi specifici di apprendimento per individuare quegli studenti da sottoporre a ulteriori accertamenti favorendo così le diagnosi precoci dei disturbi specifici di apprendimento. Tra i software per lo screening vi sono, ad esempio, Cognitive Profiling System (CoPS) e AD-DA (Assistente alla diagnosi dei disturbi di apprendimento);
2. riabilitazione/rieducazione per cercare di ridurre i problemi che sono alla base del disturbo specifico di apprendimento. Ad esempio, software didattici e riabilitativi, come il software CastelloIncantato o Tachistoscopio, creati ad hoc per discenti con dislessia, che consentono di costruire esercitazioni molto specifiche e di monitorarne esattamente i risultati.
3. compensazione, per consentire allo studente di svolgere compiti difficili o altrimenti preclusi (ad esempio uno studente discalcolico può utilizzare la calcolatrice per fare i calcoli). In questo modo si riesce spesso a limitare l'effetto negativo della "difficoltà specifica" sul rendimento scolastico globale.

Nel campo della riabilitazione occupano un posto di rilievo quei software che hanno obiettivi didattici basati sulla strutturazione di quelle competenze che la specifica disabilità non consente di acquisire in maniera completa seguendo il normale corso di studi o adottando le tradizionali tecniche di insegnamento. Nella fase riabilitativa è molto importante «focalizzare il più possibile il cuore del problema e intervenire dove questo problema risulta maggiormente penalizzante o più semplice e immediato da superare» (Fogarolo, 2012, p. 193). Come già accennato, l'uso del computer in queste attività spesso aumenta la motivazione e la resistenza al compito dello studente con disturbi specifici di apprendimento (Fogarolo, 2012; Lecce, 2014). Ad esempio, dato che la dislessia nasce dalla difficoltà ad automatizzare i processi che servono per la decodifica del testo, e non da problemi di comprensione, per cercare di rendere automatici questi processi bisogna far svolgere allo studente degli esercizi incentrati sulla ripetizione di stimoli e risposte. Ci sono diversi software che propongono attività di questo tipo ma è importante individuare dei software che permettano di modificare di volta

in volta il contenuto dell'esercizio, che fondamentalmente resta sempre uguale, per tenere vive l'attenzione e la motivazione degli studenti. Se nella fase iniziale è importante tentare un lavoro di tipo prevalentemente riabilitativo, successivamente, se le difficoltà specifiche di apprendimento appaiono drasticamente insormontabili e vanno a incidere pesantemente su altri ambiti, per esempio l'incapacità di leggere in modo adeguato rende impossibile uno studio efficace e quindi condiziona in generale l'apprendimento di altre materie, è possibile cercare tra gli strumenti offerti dalla tecnologia un ausilio che assolve in modo alternativo il compito precluso dal disturbo specifico di apprendimento, ossia uno strumento compensativo. Il computer può essere uno strumento compensativo risolutivo per un ragazzo disgrafico, che con il computer può produrre un testo non solo leggibile, ma potenzialmente anche di ottima qualità grafica. Mentre per gli alunni disortografici il computer può essere utile ma non risolutivo, in quanto il correttore ortografico facilita il riconoscimento degli errori, ma presenta dei limiti molto forti, per esempio segnala come errore solo le parole che non sono contenute nel suo dizionario senza nessun controllo sintattico o lessicale. Per gli alunni disortografici l'uso del riconoscimento vocale, che tramuta la voce in testo, non può essere di grande aiuto per dettare il testo al computer in quanto presenta un rischio di errori estremamente elevato. Fogarolo (2012) suggerisce invece di utilizzare la sintesi vocale, che tramuta il testo in voce, come eco: la sintesi vocale pronuncia di volta in volta le parole che lo studente scrive sul computer, permettendogli così di verificare immediatamente quello che ha scritto.

Per quanto riguarda la dislessia, bisogna tenere presente che un ragazzo dislessico ha molte difficoltà a comprendere il contenuto di un testo scritto leggendolo, ma comprende senza problemi lo stesso testo se gli viene letto, quindi la sintesi vocale anche per questo studente può essere uno strumento molto importante. Come sostiene Fogarolo (2012) per gli studenti dislessici la lettura (non l'ascolto) con la sintesi vocale per facilitare il processo di apprendimento deve sempre essere collegata alle eventuali informazioni visive presenti sul testo (si pensi ai testi scolastici ora disponibili

in formato pdf per gli alunni dislessici in modo tale che le informazioni grafiche della pagina stampata non vadano perse). «Un semplice ed efficace accorgimento molto utile per collegare l'informazione uditiva (ossia il testo letto dalla sintesi) con quella visiva (la pagina del video) è quello di evidenziare sullo schermo la parola che in quel momento viene letta, in modo simile a quello che si fa con le canzoni del karaoke» (Fogaro, 2012, p. 199).

Dato che le informazioni grafico-visive sono molto importanti per i ragazzi con disturbi specifici di apprendimento, anche le mappe concettuali possono essere strumenti validi per favorire il loro apprendimento. Da alcuni studi è emerso che l'uso continuativo delle mappe concettuali con ragazzi con Dsa può portare a

svolgere assieme ai compagni di classe nell'ottica della didattica inclusiva. Assai più complessa è invece l'organizzazione dell'attività scolastica per uno studente che si serve delle tecnologie informatiche come strumento compensativo. Il rapporto con le tecnologie informatiche da parte di uno studente con disturbo specifico di apprendimento dipende principalmente dalla qualità del progetto educativo. Se allo studente viene riconosciuta la condizione di persona che ha una disabilità, allora la sua condizione non sarà più quella di una persona accusabile di disinteresse o di mancanza di attenzione, ma di una persona che semplicemente non è in grado di fare alcune cose come le fanno gli altri e le fa in modo diverso. In questa condizione il rapporto con l'ausilio, sia esso un computer o

Il rapporto con le tecnologie informatiche da parte di uno studente con disturbo specifico di apprendimento dipende principalmente dalla qualità del progetto educativo. Se allo studente viene riconosciuta la condizione di persona che ha una disabilità, allora la sua condizione non sarà più quella di una persona accusabile di disinteresse o di mancanza di attenzione, ma di una persona che semplicemente non è in grado di fare alcune cose come le fanno gli altri e le fa in modo diverso.

un miglioramento delle capacità ortografiche e dell'intelligibilità del testo (Newell *et al.*, 1992), attualmente esistono diversi software, come ad esempio IperMAPPE, per realizzare mappe concettuali.

Per quanto riguarda l'organizzazione dell'attività scolastica è necessario fare riferimento a due delle tre distinte modalità di utilizzo delle tecnologie per i disturbi specifici di apprendimento: quella riabilitativa e quella compensativa. Per quanto riguarda l'attività riabilitativa, vale la regola generale che queste azioni individuali non devono penalizzare le altre attività scolastiche e soprattutto la vita sociale e di relazione dello studente con disturbo specifico di apprendimento. Se non è possibile organizzare queste attività fuori dall'orario scolastico bisogna scegliere con cura i momenti che risultano meno penalizzanti per lo studente, prevedendo sempre anche alcune attività al computer da

una calcolatrice, diventa più chiaro, viene visto come uno strumento che compensa una carenza e che può essere di aiuto nello svolgimento di tutte quelle attività che altrimenti lo studente non potrebbe svolgere o potrebbe svolgere con estrema fatica. Fondamentale è anche spiegare chiaramente non solo ai compagni ma anche agli insegnanti, quali sono le difficoltà dell'alunno in modo tale che gli ausili compensativi dei quali l'alunno ha bisogno non vengano mai interpretati, né dagli insegnanti né dai compagni, come "comodi privilegi", per esempio: «lui nel compito in classe di matematica è facilitato perché usa la calcolatrice».

Conclusioni

Come si è visto le tecnologie possono essere strumenti di estrema importanza per gli studenti con disturbi specifici di apprendimento, ma non bisogna dimenticare che ol-

tre all'individuazione della corretta soluzione tecnologica, gioca un ruolo fondamentale il contesto (fisico, sociale e culturale) nel quale lo studente si trova, ossia se le nuove tecnologie vengono utilizzate in una scuola (il contesto), nella quale le informazioni e le risorse sono principalmente ad alta tecnologia (ad esempio, tutti gli studenti dispongono di libri di testo digitali e svolgono sovente lavoro collaborativo supportato dal computer, tutti gli insegnanti hanno ricevuto una formazione specifica all'uso delle tecnologie didattiche in ottica inclusiva

e la scuola è dotata delle infrastrutture tecnologiche necessarie per lo svolgimento di una didattica supportata e aumentata dalle nuove tecnologie), allora l'alunno con disturbo specifico di apprendimento, che interagisce con l'ambiente scolastico mediante le tecnologie, aumenta enormemente le sue possibilità di partecipazione e di sviluppo (Cook, Hussey 1995, Azevedo *et al.*, 2007; Besio, 2007; Simoneschi, 2009). Non accadrebbe la stessa cosa in un contesto scolastico tradizionale dove le tecnologie sono ancora scarsamente presenti.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- American Psychiatric Association (2000), *Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali: DSM-IV*, Milano, Masson, http://www.psychtreatment.com/mental_health_diagnosis_reading_disorder.htm.
- Azevedo, L., Abascal, J., Ceres, R. (2007), *A novel model in assistive technology*, in Eizmendi, G., Azkoitia, J.M., Craddock, G. (a cura di), *Proceedings of the AAATE 2007 Conference*, San Sebastián (E), 4-6 ottobre, IOS Press, Amsterdam, p. 641-645.
- Besio, S. (2005), *Tecnologie assistive per la disabilità*, Lecce, PensaMultiMedia.
- Besio, S. (2007), *Valutazione dell'attività di progettazione e di sviluppo di mezzi ausiliari per persone disabili del Centro informatica disabilità - Lugano (Svizzera)*, <http://www.fipd.com/site/images/stories/docpdf/cscid.pdf>.
- Biancardi, A., Milano, G. (2003), *Quando un bambino non sa leggere: vincere la dislessia e i disturbi dell'apprendimento*, Milano, Rizzoli.
- Cook, A. M., Hussey, S. M. (1995), *Assistive technology: principles and practice*, Saint Luis, Mosby.
- Ferri, P. (2013), *La scuola 2.0. Verso una didattica aumentata dalle tecnologie*, Parma, Spaggiari.
- Fogarolo, F. (a cura di) (2012), *Il computer di sostegno*, Trento, Erickson.
- Lecce, R. (2014), *L'utilizzo delle nuove tecnologie a supporto del trattamento della dislessia*, in «*NeaScience*», 4, p. 43-53.
- LoPresti, E.F., Mihailidis, A., Kirsch, N. (2004), *Assistive technology for cognitive rehabilitation: state of the art*, in «*Neuropsychological rehabilitation*», 14(1/2), p. 5-39, <http://www.cs.washington.edu/research/projects/kautz3/2005Research/TBI/NeuroPsychlitreview.pdf>.
- McArthur, C.A. *et al.* (2001), *Technology applications for students with literacy problems: A critical review*, in «*The elementary school journal*», 101(3), special issue: *Instructional interventions for students with learning disabilities*, p. 273-301, <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1002248?uid=3738296&uid=2&uid=4&sid=21103282597441>.
- Newell, A.F. *et al.* (1992), *Increasing literacy levels through the use of linguistic prediction*, in «*Child language teaching and therapy*», 8 (2), p. 138-187.
- Organizzazione mondiale della sanità (1996), *Decima revisione della classificazione internazionale delle sindromi e dei disturbi psichici e comportamentali: l'ICD-10*, <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en#/F81>.
- Peroni, M. (2010), *Dislessia come utilizzare al meglio le nuove tecnologie con i disturbi specifici dell'apprendimento*, Bologna, Centro ricerche Anastasis.
- Pieri, M. (2011), *L'accessibilità del mobile learning*, in «*TD-Tecnologie didattiche*», 52, p. 49-56.
- (2012), *Disabilità, tecnologie, scuola*, Milano, Guerini e Associati.
- Silver, A.A., Hagin, R.A. (2002), *Disorders of learning in childhood*, New York, John Wiley & Sons.
- Stella, G., Cerruti, E. (2002), *La dislessia evolutiva lungo l'arco della scolarità obbligatoria*, in S. Vicari, M. C. Caselli (a cura di), *I disturbi dello sviluppo*, Bologna, Il mulino, p. 139-142.
- Swanson, H.L. (2012), *Adult with reading disabilities: converting a meta-analysis to practice*, in «*Journal of learning disabilities*», 45, p. 17-30.
- Trisciuzzi, L., Zappaterra, T. (2011), *Dislessia, disgrafia e didattica inclusiva*, in «*Annali della pubblica istruzione*», 2, p. 51-76.

Sempre INTERCONNESSI: MEDIA e RELAZIONE tra pari



Stefano Laffi

Per un approccio relativista e decostruzionista

Per onestà e chiarezza proviamo a porci la questione del perché porci la questione, ovvero avanzare ipotesi sul perché sia sorta di recente l'attenzione e l'urgenza di interpretazioni rispetto a un tema che viene messo insistentemente in agenda sulla stampa, nei titoli della saggistica, come mandato di ricerca, come argomento di riunioni di gruppi riflessivi, ecc. Un modo provocatorio per farlo è quello di usare il paradosso o l'analogia, di tentare di ancorare l'eclatante di quel tema a qualcos'altro di comparabile capace di dare una scala di grandezza relativa, anche solo per evitare abbagli, ovvero il tipico effetto di "allarme sociale" di fronte a un nuovo fenomeno diffuso. Un altro è quello di individuare presupposti e matrici che presiedono alla "definizione della situazione", per confrontarsi su quelli più che sulle loro conseguenze interpretative. Qui di seguito, di fronte all'evidenza del dato – i ragazzi sono sempre interconnessi, i media hanno creato un'arena inedita e sterminata di relazioni fra pari – si cercherà di agire questo approccio per offrire una lettura "aperta" del fenomeno.

Un mondo out of control

Prima provocazione: perché più o meno quelle stesse tecnologie quando applicate alle città producono infiniti discorsi e fantasie positive sulle *smart cities* e di contro, quando accostate ai ragazzi¹, generano spesso allarme e preoccupazione? Perché il discorso pubblico non ha al contrario celebrato il formarsi o l'auspicio di una *smart youth* e non ha temuto il

nascere di città impersonali, incapaci di offrire relazioni, vittime di una tecnologia che aliena l'umano?

L'amplificazione di un segnale fa pensare a un aumento intenzionale di potenza, la ricorrenza di un tema a "elevata rotazione"² sui media fa pensare a un "mercato", ovvero al fatto che c'è sempre una domanda e un'offerta anche rispetto alle questioni dibattute, un commercio di pensieri, speranze o preoccupazioni, insomma una mobilitazione di attenzioni che rende il modo in cui si pone quel tema condizionato da punti di vista dominanti. Se è evidente che dietro la "retorica" delle *smart cities* c'è un'industria che preme – forse anche a beneficio di tutti, ma certamente e primariamente di se stessa – dietro la questione dell'interconnessione dei ragazzi si avverte una preoccupazione di fondo, anzi una vera e propria tesi interpretativa latente, che potremmo sintetizzare così, estremizzando gli elementi impliciti, ovvero i capi di accusa: la possibilità attuale di connessione continua coi propri pari e sul web in generale è un fattore di distrazione potentissimo, ruba l'attenzione in tutte le situazioni in cui è richiesta concentrazione, inquina le relazioni faccia a faccia immettendo la possibilità di agirne altre meno impegnative, espone a relazione con persone di cui si sa poco o nulla, istiga all'esibizionismo creando platee artificiali che possono fomentare i comportamenti più estremi, nel gioco a sfidare chi si espone.

Quando questo è l'implicito – liberi tutti di ritrovarsi o meno in esso – è facile risalire alla matrice originaria dell'ordine del discorso, matrice evidentemente diversa da quella relativa al

¹ Uso qui il termine "ragazzi" in modo generico per fluidità del discorso, intendendo con esso sia ragazzi che ragazze, sia bambini che bambine, in breve quell'arco di età che di solito va dai 9-10 anni e arriva intorno ai 20, ovvero quella preadolescenza e quell'adolescenza che ha nel web e nei social network, via cellulare o via pc, una stagione spesso forte di fascinazione e di utilizzo, destando preoccupazione fra gli adulti.

² *Heavy rotation* è il termine che si usa in radiofonia per indicare i brani musicali che l'emittente "deve" programmare insistentemente perché frutto di accordi commerciali fra la radio e le case discografiche: quella che sembra una scelta dello *speaker* o della radio è in realtà una vetrina a pagamento, quei brani sono infatti gli stessi nello stesso periodo qualunque sia l'emittente. Poiché il riascolto porta a riconoscere e ad apprezzare, mentre si crede di agire un orientamento di gusto personale si è in buona misura oggetto di un modellamento delle preferenze di consumo.

rapporto fra tecnologie e città: qui è lo sguardo degli adulti – in particolare di genitori, insegnanti, educatori, ecc. – a dettare le categorie, ovvero il punto di vista di chi si interroga per legame affettivo o compito professionale sul destino dei ragazzi e vive in uno stato di giusta interrogazione del presente, tradendo però soprattutto il timore di perdere il controllo.

È questa chiave del “controllo” il terminale di questa prima riflessione, la scoperta più importante dell’interrogare le premesse. Il controllo è un atteggiamento comprensibile ma tendenzialmente perdente, e oggi persino controproducente. Il mutamento sociale in atto e l’ingresso di nuove pratiche e dispositivi di comunicazione e relazione fanno sì che i figli non seguiranno le orme dei padri, che sapranno e faranno cose che gli adulti non hanno sperimentato e non conoscono, che il presente non sia il repertorio di quanto ci attende. Insomma è venuto meno lo schema di una semplice consegna di consigli, pratiche, lezioni dal mondo adulto, utile a orientare scelte e decisioni per chi sta crescendo, non c’è più una situazione statica o ciclica in cui sia necessario solo verificare che tutto proceda come stabilito. Non sono i ragazzi a sfuggire al nostro controllo ma è il mondo stesso ad averlo già fatto, a diventare un enigma che declassa a discenti gli stessi adulti. Nessuno oggi sa quali lavori ci saranno domani, quali modelli di famiglia e di coabitazione, quali tipi di azienda o istituzioni politiche, così che molti dei discorsi prescrittivi, orientativi o esemplificativi degli adulti perdono forza ed efficacia. Se non si conosce la direzione di cambiamento è davvero il controllo l’atteggiamento più generativo? Se non sappiamo cosa ci attende come possiamo scartare le forme di oggi, le nuove pratiche e i nuovi stili cognitivi (a parte quelli apertamente auto o eterodirettivi)? Non dimentichiamo una lezione recente:

i mestieri di oggi (programmatori in android, social media editor, ecc.) sono i comportamenti adolescenziali che ieri quel discorso pubblico definiva “perdite di tempo”, non intuendo che “smanettare” dispositivi avrebbe formato competenze di cui oggi tutti abbiamo bisogno.

In breve, se si accetta questa ipotesi di cambiamento in atto e ci si trova come probabile disarmati a prefigurare il futuro, tutto ciò che entra nella scena sociale dovrebbe esser vagliato nelle sue potenzialità di aiuto a vivere tale transizione: pertanto, non il controllo ma la scommessa, la sperimentazione, l’apertura di opportunità dovrebbero essere le nostre categorie di sguardo. La domanda diventa allora: l’interconnessione continua aiuta i ragazzi ad affrontare un futuro ignoto o piuttosto ne depaupera le competenze? Azzardiamo una prima risposta dai dati di ricerca, non dal gioco delle opinioni, dalla dialettica già in atto fra apocalittici e integrati: oggi conosciamo³ ad esempio la relazione fra uso della rete e performance di apprendimento standardizzato (indagini Pisa e Invalsi), sappiamo che sono gli utilizzatori moderati quelli che conseguono i migliori risultati in italiano e matematica. Sul fronte dell’apprendimento quindi la soluzione migliore appare oggi non il fatto di evitare il web o al contrario di farne l’unico strumento di studio e ricerca, ma saperlo usare quando serve, ovvero imparare a stare nella complessità diversificando le fonti.

La lezione dell’innovazione

Chi si occupa di linguaggio visivo sa che l’inquadratura stretta della telecamera enfatizza le emozioni, genera *pathos* e sospende il *logos* della comprensione più ampia della situazione. Il volto di un bambino che piange strappa lacrime a chiunque, la scena in cui si vede quello stesso bambino mentre piange in mezzo ad altri

Nessuno oggi sa quali lavori ci saranno domani, quali modelli di famiglia e di coabitazione, quali tipi di azienda o istituzioni politiche, così che molti dei discorsi prescrittivi, orientativi o esemplificativi degli adulti perdono forza ed efficacia.

³ Gui, M., *Uso di internet e livelli di apprendimento: una riflessione sui sorprendenti dati dell’indagine PISA 2009*, in «Media education», 2012, 1, p. 29-42; Gui, M. (a cura di), *Indagine sull’uso dei nuovi media tra gli studenti delle scuole superiori lombarde*, Regione Lombardia, 2013.

e in un determinato luogo porta a chiedersi cosa sia successo, cosa sia stato, perché, senza per questo ignorare quel pianto. È noto che i media italiani privilegiano inquadrature strette, ovvero affezione ai personaggi, emozioni molto “prescritte” dal linguaggio usato, il “sentire” come primato di avvicinamento a un tema. Ma quando esiste un oggettivo scarto di conoscenza – che adulti saranno quelli cresciuti nei social network, quali competenze serviranno nei lavori di domani, quali relazioni garantiranno il maggior benessere, ...? – è difficile muoversi solo per “primi piani”: un’inquadratura stretta di un ragazzo curvo sul suo cellulare che digita a impressionante velocità, di uno con la cuffia che guarda per aria in autobus o di uno che chatta con gli amici su facebook ci possono apparire giovani persi negli oggetti, al più abili a usarli. Se si allarga l’inquadratura ci si trova adulti spesso intenti a fare altrettanto solo in forma più rallentata ed elementare, ma soprattutto ci si rende conto che le aziende prima e le istituzioni poi hanno seguito i ragazzi nell’usare i social network per fare comunità, che l’ambito musicale è uno dei pochi settori di ingresso dei giovani nel mercato del lavoro, che applicazioni come whatsapp e skype consentono una “manutenzione degli affetti” con persone care e lontane, preziosissima in molti percorsi migratori come quelli dei ragazzi neoricongiunti o delle badanti straniere. Ancora una volta, a chi fissa quel ragazzo in modo interrogativo conviene chiedersi non solo cosa si sta perdendo ma anche quali abilità, opportunità, nuovi stili di vita si stiano aprendo a partire da quella scena. Quando un secolo fa è stata inventata la zip i moralisti gridarono allo scandalo perché sarebbe stata irrefrenabile la tentazione di tirarla e in un attimo – cerniera “lampo”, appunto – svestire o svestirsi, mentre oggi sorridiamo e benediciamo il fatto che gli astucci non siano a bottoni... Tutta la storia delle invenzioni tecnologiche del '900 e dei media in particolare ha visto come reazione di riflesso in una parte della società l’allarme, la preoccupazione, di fatto il terrore della mutazione e della perdita di controllo, della perdizione e del vizio... Oggi sappiamo che queste invenzioni hanno davvero cambiato il nostro modo di vivere, spesso non nella direzione più temuta, ma soprattutto abbiamo capito che le pratiche sociali e diffuse di utilizzo di nuovi dispositivi e nuove opportunità

piegano il mezzo, non seguono le prescrizioni dell’oggetto, non si adattano pedissequamente alle sue caratteristiche tecnologiche. Da subito, ad esempio, i ragazzi hanno usato i cellulari assai poco per telefonare e molto più per scrivere messaggi, e poi per fare foto, e poi per sentire musica, e poi per navigare, ecc. di fatto costringendo l’oggetto ad amplificare l’importanza e le possibilità di queste funzioni, rendendolo sempre meno ciò che si proponeva di essere, un telefono. Sappiamo, in sostanza, che fra invenzione e innovazione c’è una differenza data non solo dalla praticabilità tecnologica ed economica di una produzione di massa ma anche dagli usi sociali, dalla domanda diffusa e latente che trova risposte in quel dispositivo. Ecco il secondo insegnamento di questo esercizio di relatività. Osservati in modo intelligente, i nuovi dispositivi di successo non dicono tanto il consumismo e la passione per gli oggetti ma insegnano a guardare con occhi nuovi le persone, perché ne svelano tratti prima meno evidenti. Guardare i ragazzi interconnessi significa cioè chiedersi soprattutto cosa stanno raccontando di sé, mentre l’atteggiamento prevalente – quasi che fossimo una tribù “primitiva” rivolta a ciò che compare per la prima volta nel nostro habitat – rischia di essere quello che concentra l’attenzione sull’oggetto, lo fissa come fosse il nuovo demone, lo teme come un feticcio che ruba l’anima, e quindi implicitamente si svela pronto ad adorarlo (e sono spesso gli adulti a comprare i modelli più costosi e curare di più le loro tecnologie).

In realtà conta non l’oggetto ma la funzione sociale cui risponde, è quella a decretarne il successo, è quell’interconnessione che bisogna interrogare.

Un pianeta giovane

A 10, 15 o 20 anni la realtà che frequentano appare del tutto satura, a quell’età non sei previsto, se non come consumatore o utente di servizi. Le nostre città non parlano ai bambini e ai ragazzi se non in termini di divieti e regole di utilizzo degli spazi, ma in nulla si fanno plasmare dai loro desideri, dalle loro richieste. A quell’età tutto tranne la tua stanza è già stato deciso senza che nulla ti venisse chiesto: cosa dovesse esserci, per quale utilizzo, secondo quali regole. Pensiamo all’esempio della scuola, il

⁴ L’analisi accurata di questo processo, dei suoi esiti e di un’uscita da questo paradosso è contenuta in Laffi, S., *La congiura contro i giovani: crisi degli adulti e riscatto delle nuove generazioni*, Feltrinelli, 2014.

luogo in cui passano la maggior parte delle ore di vita tutti i ragazzi lungo un arco di tempo lunghissimo, dall'infanzia all'adolescenza, luogo che resta impermeabile ai suoi abitanti, inaccessibile a modifiche reali di funzionamento per voce loro.

Da ragazzo puoi cioè solo conformarti, aderire, in caso contrario avendo in agguato lo spettro dell'adolescenza trasgressiva e dei presidi di prevenzione, controllo, repressione. Se vuoi provare a giocare, colorare, suonare, cantare, o semplicemente cambiare qualcosa del luogo in cui vivi sei destinato a infrangerti contro un muro di divieti, regolamenti, autorizzazioni, certificazioni da portarti alla rinuncia, tanto è vero che nessuno a questa età si guarda intorno col sogno del cambiamento, osserva lo spazio come schermo di un'azione personale possibile in cui sia dato, anzi richiesto, lasciare un segno nel mondo.

Questa breve digressione⁴ sull'ottusità dello spazio urbano e dei nostri ambienti di vita quotidiana serve a spiegare quella funzione sociale di cui sopra, ovvero il successo del web e dei social network. In un mondo saturo e impermeabile al sogno e all'azione dei ragazzi, il web – e la notte, verrebbe da aggiungere – erano gli unici spazi liberi rimasti, quelli non conformati e presidiati dagli adulti, fuori dal loro controllo. Questa prateria, soprattutto nella sua stagione iniziale – oggi sui social network ci sono anche adulti e genitori, così che i ragazzi hanno cominciato a sentirsi meno liberi – ha rappresentato la terra dei ragazzi, una fantastica nazione unica con età media di 20 anni e pochissimi gradi di separazione fra ciascuno dei suoi centinaia di milioni di abitanti⁵. Poiché tutto era da costruire il web e in particolare il sottoinsieme *social* è stata ed è in parte ancora l'esperimento di una realtà a loro immagine e somiglianza: giocosa, divertente, leggera, irriverente, senza confini, tutta votata alla relazionalità, allo scambio fra pari.

L'interconnessione continua dei ragazzi è allora semplicemente una pratica di cittadinanza in quel particolare pianeta, risponde al legittimo desiderio di abitare un luogo che a 15 anni ti somiglia molto di più della realtà circostante, e che soprattutto si lascia attraversare dai tuoi pensieri, dalle tue parole, dalle tue "cose" molto più di quanto avvenga negli ambienti di vita. Prova di questo è il fatto che quando quegli

ambienti chiamano invece i ragazzi a vere prove di realtà, sfide, responsabilità⁶ – non attese infinite, studi interminabili, simulazioni di un esordio sociale che non avviene mai – tempo, energie e aspettative riposte sul web si riducono di conseguenza e non si fa nessuna fatica a riconoscere quelle prove di realtà come le proprie "esperienze ottimali", superiori a qualunque attività svolta sul web.

Maschere e parole

Come ogni spazio sociale il web è un teatro, un'arena in cui rappresentarsi, indossando la "maschera" che si preferisce in quel gioco di relazioni. Se così è ne deriva un'altra conseguenza interpretativa sulla nostra questione: ha poco senso guardare ai social network con la logica dell'identikit, ovvero cercare di misurare la distanza fra come i ragazzi sono, conoscendoli, e come si rappresentano sul web, per incriminare il potere di finzione del mezzo e rilanciare il primato del reale sul virtuale. È la cronaca a raccontarci che sul web sono gli adulti a mentire sull'età e sul sesso per manipolare le relazioni fingendosi altro da quello che sono, così come è ormai evidente che ha poco senso usare la distinzione fra reale e virtuale (sono vissute come reali anche le relazioni e le parole sul web) e fra vecchi e nuovi media (perché ormai non sono più "nuovi"). Piuttosto conviene guardare al web come lo spazio nel quale, manifestamente e coscientemente, ci si mostra per come si vorrebbe apparire agli occhi dei pari: sorridenti, simpatici, allegri, sexy, ecc., quella rappresentazione dice allora non le proprie contraddizioni ma la proiezione di desiderio, la maschera sociale che si vorrebbe indossare. Non è forse più importante conoscere e dialogare con quel desiderio, che coglierlo in fallo rispetto allo scarto dal reale che si sconta, sempre e tutti? E non è allora più urgente aprire altri spazi di relazione, in cui i ragazzi sentano di poter mostrare anche la loro parte in ombra, quei momenti di tristezza, infelicità, paura, ecc. ineludibili a quell'età eppure incompatibili con l'esibizione *social*?

Vista da un'altra prospettiva, meno terapeutica e più politica, si potrebbe dire che il dato più sconvolgente degli ultimi 10 anni è proprio la nascita di una loro narrazione pubblica. Sui social media, nelle chat e nei forum, sui display dei cellulari e dei tablet, sono comparse

⁵ Fa impressione notare che la teoria dei 6 gradi di separazione applicata a facebook abbia dato come risultato 4,7: presa una persona qualunque di quell'universo in soli 4 passaggi di "amicizia" si arriva a una qualunque altra persona iscritta a facebook.

⁶ Il riferimento è al filone di ricerca condotta dall'agenzia di ricerca sociale Codici – di cui faccio parte – a partire dalla teoria del *flow* o delle "esperienze ottimali", che ha dimostrato quanto le attività sportive ed espressive, le attività aggregative, il volontariato e lo scoutismo siano quelle in cui i ragazzi vivono i maggiori livelli di benessere. In particolare, messe a confronto attività cosiddette virtuali e altre condotte insieme dal vivo, il livello di *flow* è risultato nettamente superiore nelle seconde. Cfr. i report su www.codiciricerche.it.

parole e volti che non avremmo mai conosciuto prima, in un continuum narrativo e figurato a infinite voci, che è stato il loro racconto del presente. Non una contronarrazione, non la presa di parola che rivendica il diritto di scrivere la propria storia, ma un racconto non urlato, leggero, emotivo e divertito, *peer to peer*, eppure efficacissimo nel dare la distanza dall'informazione quotidiana di giornali e telegiornali, nel rendere l'idea di quanto fosse diversa la loro agenda da quella dettata dalla politica e dall'informazione istituzionale. In un mondo in cui gli adulti saturando ogni spazio si prendevano anche quelli di parola, in cui sembrava di dover sempre bussare piano piano e aspettare all'infinito per ricevere udienza, è nato un universo parallelo in cui i ragazzi si sono raccontati, nel registro dell'amicizia, del gioco, dello sfogo, del divertimento, un *romanzo di formazione scritto giorno per giorno*. Cosa si faceva e in parte ancora si fa con le agende di scuola – la “Smemoranda” e le sue varianti – se non appuntare pensieri, appiccicare foto e biglietti di ogni tipo, per sentirsi gli autori di una storia, la propria? Perché non guardare quelle chat e quei post di oggi con il rispetto che abbiamo per quelle nostre vecchie agende – grati di averle scritte allora – come il segno di una generazione che prova a esserci, a raccontarsi, a tradire tutte le emozioni, a giocare con le relazioni, per esser pronta a esordire e agire in una realtà poco penetrabile, poco accogliente, che prima non ti sfida ad alcuna prova e responsabilità e poi ti dice che non c'è futuro per te?

Interconnessioni

In questo gioco al confronto facciamo l'ultimo esercizio di relativismo generazionale. Immaginiamo una riunione – di lavoro, di condominio, di associazione, ... – e passiamo in rassegna i presenti, verosimilmente tutti adulti, nessun nativo digitale. Per uno che parla 5, 10, o 20 ascoltano, poi forse a turno altri prenderanno la parola, almeno questa è la scena che si presenta a chi entra in quella stanza, questo è il nostro formato di attenzione, di rispetto, di ascolto. Se chi legge ha partecipato a qualcosa del genere sarà attraversato da questi dubbi: chi ascolta sta davvero seguendo? Chi guarda a quante altre cose sta pensando? Chi è presente in che misura lo è davvero? L'esperienza delle relazioni fra adulti sono prove continue di con-

L'interconnessione continua dei ragazzi è allora semplicemente una pratica di cittadinanza in quel particolare pianeta, risponde al legittimo desiderio di abitare un luogo che a 15 anni ti somiglia molto di più della realtà circostante, e che soprattutto si lascia attraversare dai tuoi pensieri, dalle tue parole, dalle tue “cose” molto più di quanto avvenga negli ambienti di vita.

vivenze forzate, di condivisione di spazi e tempi con chi non abbiamo scelto: ammettiamolo, la mente va altrove facilmente, la compostezza è un'abilità acquisita sul campo, il pudore, il rispetto o l'educazione ci rendono meno plateali nel tradimento dell'attenzione ma un registratore dei pensieri svelerebbe che gli adulti sono i primi a non essere molto connessi con le loro quotidianità più serie. Se si liberalizzassero i dispositivi di connessione anche in queste situazioni solo una minoranza vi rinuncerebbe. Queste fughe dal presente, queste varianti di una condizione diffusa di alienazione e frustrazione – essere dove non vorresti, avere a che fare con persone con ridotti margini di condivisione, dover sempre dare retta per forma – dipendono da stili di vita che ci impongono da adulti relazioni non scelte, situazioni coatte, compressione di quei desideri che solo sul piano dei consumi sembrano trovare espressione. Non si spiegherebbe anche il successo di certe pratiche di meditazione di matrice orientale – si pensi ad esempio alla *mindfulness*, che esercita a essere “ora e qui” pienamente, consapevolmente – con cui gli adulti occidentali provano a farsi una ragione della loro vita di ogni giorno. In fondo, quindi, non desideriamo tutti essere fra i nostri affetti, coltivare le nostre passioni, chiacchierare fra amici, curiosare rispetto a quanto succede agli altri, scambiarsi racconti? È vero che per gli adulti non tutto ciò che appartiene a queste categorie si ritrova in rete, ma per i ragazzi è quasi sempre così. L'interconnessione

I social network sono stati fino a oggi un modo per tracciare un mondo di relazioni più accogliente e aperto rispetto ad ambienti di vita saturati dalle parole e dalle regole delle precedenti generazioni, la frontiera è ora quella di farne lo strumento cognitivo per costruire insieme un futuro che non conosciamo.

dei ragazzi non è mai perdersi, non è azzardo o navigazione a vuoto o esplorativa – il web per i ragazzi ha un ruolo assai più relazionale che cognitivo – è quasi sempre connessione coi propri mondi, esercizio delle proprie relazioni e delle proprie passioni, socialità coi propri gruppi di riferimento, scambio costante di informazioni e racconti. In un certo senso, la loro interconnessione è il sogno degli adulti, è la vittoria sulla coazione a luoghi e relazioni che non ti appartengono e a cui invece tocca sottoporsi dopo i 30 anni.

Tutto ciò ha almeno un grosso limite e al contempo un notevole valore. La socialità esercitata in rete tende a balcanizzare le relazioni, a estremizzare le posizioni, a polarizzare e creare isole. Sul piano dialettico gli spazi di parola del web – limitati per ragioni di formato – costringono a enfatizzare, a ridurre concetti in slogan, a creare schieramenti emotivi, ovvero non favoriscono l'attitudine a stare nella complessità, a costruire argomentazioni solide. Sul piano delle relazioni la polarizzazione si risolve in una proliferazione dei sottogruppi, ovvero in target ben profilati, nei quali i ragazzi trovano rispondenza a tutti i tratti che hanno scelto di avere: è questa immersione nel proprio target a essere alla lunga regressiva⁷, a impedire processi evolutivi, perché tutta confermativa e per nulla dialettica. Detto più semplicemente, in quelle riunioni

fra adulti a volte capita di incontrare qualcuno di interessante che non ti aspetti o di sentire un discorso sorprendente, cioè l'esposizione alla casualità è sempre contatto con la diversità, mentre la socialità in rete tende a escludere esattamente questo. Inutile dire che la reintroduzione del caso, della diversità, dell'inatteso nelle relazioni educative che gli adulti possono esercitare è esattamente l'antidoto che serve, per temperare quel delirio di onnipotenza, quella nevrosi figlia di un regime di sole conferme.

Per cogliere il valore occorre invece tornare all'idea di un mondo "fuori controllo". Come aveva già intuito Margareth Mead⁸, in epoche

di cambiamenti radicali tocca alle nuove generazioni prefigurare il futuro, provare a illuminare la strada e procedere, sapendo che tradizioni e pratiche consolidate sono poco utili a guidare l'azione. I ragazzi sono in qualche modo la nostra "avanguardia cognitiva", gli sperimentatori giocoforza costretti a inventarsi istituzioni e pratiche sociali – nuove scuole e nuovi modi di apprendere, nuove famiglie e nuovi stili di relazione, nuovi lavori e nuove competenze, ... – a oggi non note. Questo arduo compito non si affronta da soli, è fondamentale avere dei compagni di viaggio. L'interconnessione continua dei ragazzi è come la comunicazione via *walkie talkie* nei cantieri, via bande radio dei radioamatori: c'è un mondo in costruzione, qualcosa sta nascendo, nessuno dalla sua sola prospettiva può vederlo per intero ma insieme si comincia a capire cosa succede. Chiamati a questa sfida senza averne ancora piena consapevolezza i ragazzi sempre connessi si fanno forza e si confortano, si scambiano informazioni preziose, diluiscono nello scherzo o nella confidenza la paura o il timore dell'insuccesso, provano a tracciare il cammino fatto. Non avendo la fortuna di disporre di istruzioni precise su cosa fare, i ragazzi dovranno costruirsi da soli saperi e abilità utili a farsi strada, praticando un'orizzontalità delle conoscenze e delle informazioni che rappresenta un netto salto generazionale rispetto ai loro genitori. La relazione fra pari e l'interconnessione rappresentano così una soluzione ideale per accedere al capitale di esperienza dei diversi "tentativi" in corso – chi è partito racconta come si vive all'estero, chi ha cambiato scuola spiega cosa succede nel nuovo istituto, chi cerca lavoro svela come avvengono i colloqui, ... – per fruire del capitale di informazioni che ne discende, per disporre dello spazio di condivisione emotiva fondamentale a reggere la fatica dell'impresa, per cogliere l'opportunità di condividere mezzi e strumenti utili ad affrontare quella sfida, per trovare compagni di viaggio e ridurre il costo materiale ed emotivo del percorso.

I social network sono stati fino a oggi un modo per tracciare un mondo di relazioni più accogliente e aperto rispetto ad ambienti di vita saturati dalle parole e dalle regole delle precedenti generazioni, la frontiera è ora quella di farne lo strumento cognitivo per costruire insieme un futuro che non conosciamo.

⁷ Bassetti, R., *Contro il target*, Bollati Boringhieri, 2008.

⁸ Mead, M., *Generazioni in conflitto*, Rizzoli, 1972

L'INFLUENZA dello sviluppo dei MEDIA sui RAPPORTI INTERGENERAZIONALI



Elisa Manna

Siamo tutti immersi in un'epoca di grandi trasformazioni: e ce ne accorgiamo.

Sappiamo, chi più chi meno, che tutto sta cambiando intorno a noi vorticosamente, sentiamo che sta avvenendo troppo in fretta e cerchiamo in qualche modo di trovare il bandolo della matassa, per poterci raccapezzare.

Qualche volta ci viene il dubbio di essere soli in tanto smarrimento; ma poi basta parlare con un amico, un collega, accendere la radio o la televisione, leggere un giornale per renderci conto che la confusione regna sovrana: i governi si succedono senza che le loro politiche siano riconoscibili, abbiano un'identità, un progetto; il mondo del lavoro evolve sotto il segno dell'incertezza, i temi della famiglia e della sessualità dividono l'opinione pubblica. In realtà una delle trasformazioni più importanti sta avvenendo (quasi) in sordina, nello sviluppo pressoché quotidiano di nuove tecnologie che

invadono ogni angolo della nostra vita. Questa "silenziosa" invasione – non sembri troppo apocalittico e militaresco il termine invasione – non è evidentemente senza conseguenze; innanzitutto proprio sul piano antropologico. E in particolare quando si tratta di nuove tecnologie nel campo della comunicazione.

Un video che è diventato virale su internet mostra un'adorabile bambina di circa un anno che sfoglia una rivista, lo sguardo attento mentre gorgheggia contenta. A un certo punto, sembrerebbe stare per guardare meglio o semplicemente per fare quello che è già abituata a fare, avvicina la manina alla pagina del libro e fa il tipico gesto di chi vuole ingrandire un'immagine su uno schermo elettronico. Naturalmente non succede nulla e la piccina rimane basita: perché quella pagina non si ingrandisce sotto il tocco lieve delle sue piccole dita? Sembra pensare: questa cosa (la rivista) è un iPad rotto? Ebbene in questo piccolo video c'è tutto lo scarto generazionale che divide ormai adulti e "nuove leve".

I bambini, ormai anche gli adolescenti, essendo nativi digitali riconducono ogni cosa a quella re-

I bambini, ormai anche gli adolescenti, essendo nativi digitali riconducono ogni cosa a quella realtà, mentre noi, immigrati digitali, arranchiamo anche solo per non essere estromessi dalla vita sociale, che si tratti di lavoro o di affetti.

altà, mentre noi, immigrati digitali, arranchiamo anche solo per non essere estromessi dalla vita sociale, che si tratti di lavoro o di affetti.

Qualcuno dirà sicuramente che è sempre stato così: quando in un'epoca lo sviluppo tecnologico fa un balzo in avanti, le generazioni precedenti si sentono all'improvviso scalzate perché faticano ad apprendere nuovi linguaggi, nuovi codici. I giovanissimi invece imparano presto, perché non hanno vecchi schemi mentali da superare (non avendone alcuno) e anche perché, oggettivamente, sono più veloci nel processo d'apprendimento.

Lasciatemi dire: questo è un tipo di argomentazione castrante, espressione tipica di una certa pigrizia intellettuale. Non val la pena di analizzare le cose perché è sempre stato in questo modo. Invece val la pena di capire, fare uno sforzo d'analisi. Perché è molto più complicato di così.

La prima necessità dei minori: stimare gli adulti

Una cosa che di solito non si sottolinea nel rapporto adulti-bambini è che questi ultimi hanno bisogno di stimare gli adulti. Affinché il processo educativo produca frutti bisogna che i piccoli considerino gli adulti degni di essere seguiti. Certo, non a un anno o due; allora basta l'amore. Ma già intorno ai 5 anni per molti bambini si pone la questione dell'adulto stimabile. Per quanto possa sembrare paradossale, i bambini intorno a quell'età cominciano a ragionare con la loro testa; piace loro potersi dire «faccio quello che dice mio padre/madre perché è mio padre/madre, e del resto lui/lei sa il fatto suo». Magari le parole che passano per la mente del bambino non sono queste, ma il *mood*, lo stato d'animo è un po' questo.

Ora, la velocizzazione dello sviluppo tecnologico che fa? Rende noi adulti "immigrati digitali", un po' goffi, impacciati: anche quelli di noi che hanno cercato di stare al passo, non reggono il confronto con l'agilità e l'acutezza che i giovanissimi hanno nella gestione della tecnologia. E questo conta.

Perché a poco a poco i figli si convincono che i genitori sono superati. L'abbiamo fatto anche noi ragazzi degli anni '70: gli adulti erano matusa (da Matusalemme). Eppure a quel tempo non c'era certo l'accelerazione tecnologica di oggi. Perciò figurarsi.

C'è un'eccezione: se i genitori riescono a ma-

Un discorso a parte bisognerebbe farlo per il grande tema della violenza: sono migliaia le ricerche internazionali che dimostrano che contenuti violenti, tanto più se interattivi come nel caso dei videogiochi online, incrementano nervosismo, conflittualità, aggressività nei ragazzi già predisposti per caratteristiche di personalità o contesto socioculturale.

nifestare una qualche forma di eccellenza o di carisma, nella professione, nell'istruzione, nell'impegno sociale, nel divertimento. Ma, evidentemente, e per definizione, l'eccellenza non è da tutti. Perciò il problema della stima resta. E non è poco.

Mezzo e contenuto: di che si parla in città?

Finora abbiamo parlato dei mezzi, della tecnologia e di come il loro uso possa rendere superata la generazione degli adulti agli occhi dei ragazzini.

Ora però vorrei portare la riflessione sulla questione dei contenuti. Perché i media saranno sempre più nuovi e sorprendenti, ma quali contenuti veicolano? E come questi contenuti impattano sulla dimensione intergenerazionale? Anche nel caso dei contenuti c'è stata un'accelerazione: intanto perché tutto si è estremizzato (siamo passati dal "vedo non vedo" della commedia all'italiana al porno quasi hard spiattellato in prima serata). Ma soprattutto perché l'interattività ha introdotto l'autoproduzione. Va innanzitutto precisato che i contenuti dei nuovi media, a cominciare da internet, non sono meno insidiosi della vecchia televisione, che pure insidiosa era e continua a esserlo (altrimenti non si spiegherebbe la produzione normativa di tutela dei minori al riguardo). Esibizionismo, stupidità, nudità infelici, prevaricazioni miserabili inflazionano il contenuto che i ragazzi si scambiano su internet e purtroppo non si tratta di un fenomeno solo italiano.

Ed è inutile dire che internet è meraviglioso, informa e fa tante altre cose. Questo è assolutamente vero, ma non sposta la questione. Con buona pace di quanti ritenevano che l'autoproduzione avrebbe favorito la nascita di nuovi Spielberg, la verità è che i nuovi mezzi espressivi si riempiono prevalentemente di sciocchezze. Questa specie di vaso di Pandora scoperchiato ha favorito un'ulteriore distanza/segreto tra genitori e figli. Perché i ragazzi sanno che delle loro scorribande su internet non è il caso di parlare con papà e mamma.

Nel mio ultimo libro *Anima e byte*, che cito solo perché vi ho fatto un grosso sforzo di ipersemplificazione dei risultati di numerosissime prestigiose ricerche scientifiche condotte all'estero (da noi non ci sono i finanziamenti necessari per farne così), uno degli aspetti che vengono evidenziati è che esiste probabilmente una base neurofisiologica per il coinvolgimento dei teenager così intenso nei social. Essi sono nati in una cultura che è basata sul piacere assunto a valore supremo, sulle gratificazioni, e perciò sono inesorabilmente attratti dai social network, perché ogni nuovo trillo, ogni nuovo fruscio che annuncia l'arrivo di un nuovo messaggio, mette in moto un meccanismo psicologico di aspettative e, appunto, di gratificazioni. «Qualcuno ha pensato a me, mi ha cercato». Un mini rilascio di dopamina. Sulla rivista *Scientific American* una sociologa del Mit (Massachusetts Institute of Technology), Judith Donath, ha spiegato che queste gratificazioni sono scariche di adrenalina che ricaricano il motore della compulsione, paragonabili al fremito del giocatore quando viene calata sul tappeto verde una nuova carta. Difficile resistere. Dunque se nostra figlia e nostro figlio ci guardano assenti mentre siamo a tavola è perché sono incatenati dal social che stanno sbirciando sul telefonino e al quale hanno difficoltà a sottrarsi.

Ma c'è di più. L'ipersessualizzazione della rete può produrre facilmente una sorta di incomunicabilità al riguardo: i tempi in cui la mamma o il papà parlavano delle "cose della vita" con i loro figli sembrano antediluviani; e davvero oggi un genitore non sa come/quando rapportarsi alla propria figlia o al proprio figlio, che nel frattempo, grazie a internet, ha appreso cose che i genitori neanche sanno che esistono.

Un discorso a parte bisognerebbe farlo per il grande tema della violenza: sono migliaia le

ricerche internazionali che dimostrano che contenuti violenti, tanto più se interattivi come nel caso dei videogiochi online, incrementano nervosismo, conflittualità, aggressività nei ragazzi già predisposti per caratteristiche di personalità o contesto socioculturale.

Mi sono sempre chiesta come si faccia a ignorare o far finta di non conoscere questi dati: come se si nutrisse i propri figli con cibo avariato con *nonchalance*, senza prendere troppo sul serio i rischi possibili.

Disgraziatamente è tipico dei nostri tempi superficiali non prendere troppo sul serio i risultati della ricerca scientifica più accreditati. Un po' come succede con il clima. Non vi è chi non comprenda che un ragazzo nervoso, agitato, avrà relazioni intrafamiliari più problematiche, avrà la tendenza a rispondere con durezza, insomma si porrà "male" nei confronti dei genitori con tutto quanto ne consegue in termini di relazionalità. *Digital divide*, percezione della sessualità e violenza sono solo tre degli aspetti (forse neanche i più rilevanti) di come l'impatto delle tecnologie mediatiche modifichino i rapporti tra le generazioni. Basti pensare, tanto per fare un ultimo esempio, alla pubblicità martellante che sbuca da ogni smartphone, da ogni pc. E di come, ce lo dice ancora una volta la ricerca scientifica, questa abbia un impatto in particolare sul «clima familiare delle famiglie meno abbienti con figli piccoli di sesso maschile».

I nuovi media sono allora una sciagura? Beh certo che no. Ma vanno usati e fatti usare con moderazione. C'è tanto di vero e anche di bello fuori. E se stiamo con gli occhi fissi sullo schermo potremmo non accorgercene.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AA.VV. (2013) *Media use and effects: the Oxford handbook of media psychology*, Oxford University Press.
- Aroldi, P. (a cura di) (2011) *Media + generations. Identità generazionali e processi di mediatizzazione*, Milano, Vita e pensiero.
- Esc Team (2013), *Rendimento a scuola e utilizzo di internet* <http://www.escteam.net/2013/01/news/rendimento-a-scuola-ed-utilizzo-di-internet-risultati-di-unindagine-su-2-396-studenti-italiani-delle-scuole-superiori/>
- Manna, E. (2013) *Anima e byte: media, valori e nuove generazioni*, Edizioni Paoline.
- Sparks, G. (2013), *Media effects research: A basic overview*, Boston, Wadsworth.

DANAH BOYD

It's complicated. La vita sociale degli adolescenti online

a cura di **Francesca Conti**

It's complicated, è un libro dedicato alle vite online degli adolescenti americani ed è il risultato di otto anni di ricerche di danah boyd (il nome e cognome scritti in minuscolo sono una precisa scelta della ricercatrice). L'accademica di Harvard ha intervistato oltre ai ragazzi, anche genitori, insegnanti, bibliotecari e altre figure che lavorano con i giovani in 18 stati degli Usa.

La sua ricerca prende avvio dalle preoccupazioni degli adulti sui comportamenti online dei ragazzi, ma li osserva e li racconta dal punto di vista delle giovani generazioni.

Oltre alle interviste danah boyd è andata a trovare i ragazzi nei loro spazi virtuali, sui loro profili social, nelle loro discussioni online e in qualsiasi spazio sul web dove i ragazzi lasciano le loro tracce.

Fin dalla prefazione l'intento è chiaro, indagare il mondo degli adolescenti senza preconcetti e ascoltare i ragazzi e le ragazze prima di parlare delle loro abitudini. Non a caso il libro si apre con il racconto di una delle prime interviste realizzate dalla boyd, quella al quindicenne Mike, appassionato consumatore di video su YouTube. Mike guida la ricercatrice attraverso il popolare social network di video, rendendola

partecipe della sua passione, perché non ama soltanto guardare video, ma ne realizza anche di propri come compiti per la scuola. È un ragazzo sveglio e appassionato e per questo chiede a danah di tranquillizzare sua madre che pensa che su internet ci siano soltanto cose inutili e dannose. In questa richiesta c'è il perché di tutto il libro, spiegare agli adulti quello che i ragazzi fanno quando sono online e come lo fanno. Boyd passa in rassegna tutti i temi più scottanti: identità, privacy, dipendenza, pericoli, bullismo.

Anche nell'intervista che ci ha concesso affiora il suo ottimismo riguardo a questi temi, i ragazzi sono gli stessi di sempre e anche i loro obiettivi e le loro aspirazioni, soltanto che, per provare a raggiungerli, utilizzano strumenti diversi. *The kids are all right* (i ragazzi stanno bene) afferma la boyd citando un brano dello storico gruppo rock The Who, ma vogliono essere compresi, aggiunge lei.

Anche lo stile del libro è lontanissimo da quello che ci aspetteremmo da una ricercatrice universitaria, danah afferma che sono state le voci dei ragazzi a dare forma al suo libro. Boyd non giudica i ragazzi dall'alto della sua posizione, né li osserva come cavie da laboratorio, si è calata nella loro realtà e si è seduta fianco a fianco, confrontandosi da pari con gli adolescenti. I ragazzi americani assomigliano a quelli italiani, sempre in cerca di un equilibrio tra ricerca della privacy e desiderio di mettersi in mostra, ma con molto bisogno di ascolto da parte degli adulti, siano essi i loro genitori o i loro insegnanti.

Abbiamo approfondito insieme a lei alcuni temi della sua ricerca, cercando di confrontarci con insidie e opportunità che il web offre ai ragazzi.

I genitori e, comunque, tutti gli adulti in generale sono spaventati da internet per il fatto che non possono controllare quello che i loro figli fanno quando sono online. Nel suo libro lei scrive che "la paura non è una soluzione, al contrario l'empatia lo è", neppure i divieti né il terrorismo psicologico sono soluzioni. Come possiamo trasformare l'idea astratta di empatia in una pratica?

Si deve cominciare con l'offrire un modello di comportamento e mostrare, quindi, ai ragazzi il modo giusto e corretto di agire. I genitori dovrebbero essere attenti alla maniera in cui si comportano e parlano degli altri quando sono insieme i loro figli. Vedo davvero troppi genitori che parlano di colleghi e amici, utilizzando espressioni negative e offensive, e lo fanno anche in presenza dei figli. Quegli stessi genitori si sorprendono, quando, in un secondo momento anche i figli utilizzano lo stesso linguaggio offensivo. La meschinità e la crudeltà sono diventate, ormai, comuni nel linguaggio e assai diffuse quando parliamo di politici, figure pubbliche e altri.

I genitori dovrebbero smettere di comportarsi in questo modo e dovrebbero pensare prima di parlare, riflettere prima di usare un linguaggio di questo tipo. E quando sentono utilizzare questo linguaggio intorno a loro, dovrebbero

DANAH BOYD

È fondatrice e presidente di Data & Society, istituto di ricerca con sede a New York. È anche ricercatrice capo presso Microsoft Research, istituto di ricerca Microsoft, Visiting Researcher presso la New York University, e assegnista di ricerca presso il Berkman Center for Internet and Society di Harvard. La sua ricerca si occupa dei punti di incontro tra tecnologia e società. Per oltre un decennio, si è concentrata su come i giovani utilizzano i social media come parte delle loro pratiche quotidiane. I risultati sono stati documentati in due libri: *Hanging out, messing around, and geeking out: kids living and learning with new media* del 2009 e *It's complicated: la vita sociale degli adolescenti sul web* del 2014, recentemente pubblicato anche in Italia da Castelvecchi.

Attualmente, il focus dei suoi studi è legato alle questioni relative a "big data", privacy e pubblicità, e diritti civili.

spiegare ai loro figli passo passo perché non si deve parlare in un certo modo.

Un'altra cosa che io consiglio sempre ai genitori è quella di imparare a fare domande ai figli piuttosto che semplicemente parlare loro senza possibilità di confronto. I genitori dovrebbero cominciare col provare a capire perché i loro ragazzi stanno facendo una certa cosa in un certo modo, dovrebbero mettersi nei loro panni e provare a vedere le cose dal loro punto di vista. L'empatia spesso è coinvolta in tutto questo processo, per prima cosa nel dare il buon esempio e il giusto modello di comportamento, ma anche nel modo in cui i giovani possono essere incoraggiati a riflettere sulle loro decisioni.

Infine, empatia è anche invitare gli altri a provare ad immaginare una situazione dal punto di vista di un'altra persona, a mettersi nei panni degli altri. Questo può essere fatto con uno

to le caratteristiche del bullismo? Quali modelli di comportamento gli adulti stanno offrendo ai ragazzi?

Non posso parlare dei dati italiani perché non li conosco, ma conosco molto bene i dati americani. Devo confessare che i numeri mi hanno sorpreso, mi sarei aspettata di veder crescere i fenomeni di bullismo per via di internet, eppure, nonostante le nostre aspettative, non è quello che in realtà stiamo osservando. Quello che vediamo è che il bullismo è rimasto lo stesso e le persone giovani continuano a sostenere che il bullismo è peggiore quando è compiuto faccia a faccia ed ha maggiori e più gravi conseguenze del cyberbullismo.

Questo non significa che non ci siano gravi problemi online, ma quello che vediamo online spesso riflette ciò che sta accadendo in un contesto più ampio. E ancora troppo spesso, noi ignoriamo quello che accade in contesti

Un'altra cosa che io consiglio sempre ai genitori è quella di imparare a fare domande ai figli piuttosto che semplicemente parlare loro senza possibilità di confronto. I genitori dovrebbero cominciare col provare a capire perché i loro ragazzi stanno facendo una certa cosa in un certo modo, dovrebbero mettersi nei loro panni e provare a vedere le cose dal loro punto di vista.

scambio di opinioni, grazie a domande mirate e a risposte chiare e sincere su quello che sta accadendo ai ragazzi. Per esempio:

«Io odio Bob!».

«Perché?».

«Perché ha fatto una cosa terribile».

«E perché pensi che abbia fatto questo?».

«Perché è egoista e cattivo».

«Immagina di essere lui: c'è qualche ragione, dal suo punto di vista che potrebbe dare un senso a quello che ha fatto?». Ecc. ecc.

In molti programmi televisivi e sui giornali, conduttori, opinionisti e giornalisti parlano molto di cyberbullismo e di hate speech. D'altro canto, ultimamente, ci sono stati numerosi suicidi in Italia tra gli adolescenti, specialmente adolescenti gay. Lei pensa che internet abbia cambia-

reali, in luoghi fisici come la scuola e la chiesa. Come ho ricordato prima, meschinità e crudeltà sono diventate la norma, quasi luoghi comuni, e questo è un grosso problema. Spesso vediamo persone giovani che complicano in maniera drammatica le situazioni in cui sono coinvolti, situazioni semplici e di facile soluzione che vengono drammatizzate attraverso il pettegolezzo e il coinvolgimento del gruppo di amici. Quando questo accade, gli adolescenti stanno per lo più imitando ciò che vedono intorno a sé. Queste situazioni fanno indubbiamente soffrire, sebbene non possiamo in questi casi parlare già di bullismo. È importante ricordare cos'è il bullismo, ovvero, aggressione psicologica, fisica e sociale prolungata nel tempo tra persone che detengono potere e forza diseguali.

In tutto questo però non c'è niente di nuovo, sono sempre i classici obiettivi che i teenager hanno sempre avuto: la socializzazione, il bisogno di attenzioni, lo status sociale, il flirtare, la necessità di ricevere conferme.

Ma quando si parla di suicidio bisogna fare molta attenzione e non dobbiamo né possiamo nel nostro discorso saltare con superficialità dal bullismo al suicidio. La narrazione che i media “mainstream” fanno ci suggerisce che le persone commettono suicidio a causa degli atti di bullismo subiti, eppure sono di nuovo i dati a non mostrare affatto questo collegamento. Prima di tutto, la maggior parte delle persone che subisce atti di bullismo non commette suicidio. Secondo, il suicidio è assai più strettamente correlato ai problemi legati alla salute mentale che a qualsiasi altra cosa. (Fatto non secondario, anche la salute mentale e il bullismo sono correlate).

Infine, abbiamo bisogno di dare una spiegazione a questa anomia, ma questa condizione di totale mancanza di speranza è il risultato di una costruzione sociale e della totale assenza di solidarietà sociale.

Molti giovani identificati come Lgbt si scontrano con l'anomia prima e più velocemente degli altri perché tutte le persone che hanno intorno gli dicono che non sono voluti e li fanno sentire rifiutati. Non è soltanto un problema con i loro pari ma con tutta la società nella sua interezza. Abbiamo bisogno di respingere e combattere l'omofobia che c'è nella nostra cultura, perché ha dei costi sociali molto elevati, ma dobbiamo stare molto attenti prima di giungere troppo velocemente alle conseguenze, mettendo in stretta correlazione bullismo e suicidio, perché in verità non abbiamo dati per sostenere che sia questo quello che sta accadendo.

Passiamo al mondo della scuola e al suo complicato rapporto con le tecnologie. Pensa che l'educazione ai media a scuola possa essere

utile? In che modo potrebbe essere introdotta nelle scuole?

L'importanza della media education sta nell'imparare ad essere critici nei confronti dei messaggi che ci stanno intorno e ci bombardano. Educazione ai media vuol dire imparare a farsi domande. È questo il risultato più importante che una persona informata può raggiungere, ma è evidente che non è questo il modo in cui educiamo oggi i ragazzi. Li educiamo raccontando loro fatti in un rapporto docente/discente a senso unico. Invece una buona educazione ai media sta nello sviluppare il proprio senso critico e nell'imparare a fare e a farsi le domande giuste.

Gli adolescenti si incontrano e confrontano sia di persona che tramite device tecnologici grazie ai quali comunicano e si informano. Ma quanto sono distanti, e lo sono, questi due mondi? Le interazioni online riflettono le interazioni sociali, quale gap le separa?

La tecnologia è ormai completamente integrata nelle vite dei ragazzi di oggi senza soluzione di continuità tra offline e online. Non c'è separazione tra le due realtà. Possiamo vedere i teenager organizzarsi attraverso i loro cellulari, arrivare nella piazza della propria città e parlare tra di loro di persona, mandare foto agli amici che non sono con loro in quel momento, e parlare dei loro incontri e di quello che gli succede attraverso i social media.

In tutto questo però non c'è niente di nuovo, sono sempre i classici obiettivi che i teenager hanno sempre avuto: la socializzazione, il bisogno di attenzioni, lo status sociale, il flirtare, la necessità di ricevere conferme.

È tutto uno spostarsi continuo tra il piano digitale a quello fisico e l'uno supporta l'altro. In questo senso, la tecnologia è uno strumento che consente le interazioni, estende le conversazioni e amplifica le esibizioni e il desiderio di mettersi in mostra.

È chiaro che ambienti differenti offrono diverse opportunità di interazione, ma è precisamente per questo che i teenager li utilizzano. La piazza della città richiede interazioni in tempo reale; mandare messaggi incoraggia interazioni semi-sincrone. Il faccia a faccia richiede coordinamento temporale; postare una foto su instagram ti permette di coinvolgere gli altri attraverso il tempo.

CHRISTIAN KÜHN

La *flipped classroom* ovvero la “classe capovolta”

a cura di Francesca Conti

Gli edifici scolastici non hanno subito variazioni strutturali per molto tempo, ma oggi grazie anche all'avvento delle nuove tecnologie in campo educativo è necessario un ripensamento degli spazi dedicati all'insegnamento e all'apprendimento. Kühn delinea quella che per lui dovrebbe essere la scuola del futuro, una scuola inclusiva e collaborativa dove le nuove tecnologie trovano spazio per ribaltare i paradigmi dell'educazione. Un esempio su tutti, molto caro all'architetto viennese, è la *flipped classroom*, la classe capovolta, che capovolge di fatto il classico schema della lezione frontale in aula e dei compiti da svolgere a casa.

Con la *flipped classroom* gli insegnanti forniscono agli studenti materiali didattici come video, risorse multimediali, libri o ebook sui quali i ragazzi lavorano a casa, o comunque fuori dalla scuola, mentre in classe l'insegnante propone attività applicative di quanto appreso come esercitazioni, problemi ed eventuali approfondimenti.

Siamo immersi in un'era digitale che influenza l'apprendimento e pone nuove sfide all'insegnamento. Di fronte a questi enormi cambiamenti anche l'edilizia scolastica non poteva restare esente, le scuole attuali sono infatti concepite per un insegnamento frontale in una modalità uno-a-molti. Quanto è importante l'architettura nel modellare lo sviluppo dell'apprendimento nell'era digitale?

L'era digitale influisce ormai su moltissimi aspetti della nostra vita: dal modo in cui comunichiamo a quello in cui gestiamo la conoscenza, fino alle nuove possibilità e modalità di fare business.

Il digitale porta senza dubbio con sé un enorme potenziale per quanto riguarda l'insegnamento e l'apprendimento: un forte empowerment degli studenti grazie alla possibilità di accedere autonomamente alle risorse per l'apprendimento e nuove modalità di interazione e comunicazione tra studenti e insegnanti.

Ma il digitale, come ben sappiamo, ha anche dei risvolti negativi come la possibilità per gli studenti di un sovraccarico cognitivo e informativo e il rischio di isolamento causato da un'eccessiva immersione nel mondo digitale. Tenendo ben presenti queste problematiche, l'architettura è un elemento chiave per bilanciare questi aspetti e dare stabilità e sicurezza. Tutto questo riguarda gli aspetti pratici, per esempio la possibilità di avere spazi per gruppi di numero variabile e anche spazi perché ogni alunno possa stare da solo, non legati quindi esclusivamente al gruppo classe, ma riguarda anche gli aspetti estetici e acustici.

Gli spazi dedicati all'apprendimento dovrebbero essere belli esteticamente e suggerire a chi li frequenta un senso di comunità e di appartenenza, perché oggi l'apprendimento si basa sulla comunicazione e interazione sociale all'interno di gruppi eterogenei per età e provenienza sociale e geografica.

Si parla di molto di *flipped classroom*, la classe capovolta, un tipo di apprendimento che capovolge, nel vero senso della parola, il sistema di insegnamento-apprendimento tradizionale. Con la *flipped classroom* la classe diventa un laboratorio e a casa si apprende tramite strumenti tecnologici e non solo. Cosa pensa di una simile strategia educativa e quali possono essere i pro e i contro?

L'idea che sta alla base della *flipped classroom* è molto promettente, perché dà agli studenti la possibilità di esplorare e percorrere "sentieri" educativi fatti su misura per ognuno di loro, aiutandoli a raggiungere i propri obiettivi educativi e formativi.

Chiaramente questo approccio influisce pesantemente sul ruolo dell'insegnante e, secondo me, proprio l'insegnante e la sua capacità di mettersi in gioco rappresentano la più grossa minaccia che può trovarsi sulla strada della messa in pratica dell'idea.

In realtà, io non credo che una didattica di questo tipo potrà mai prendere completamente il posto dell'istruzione tradizionale, quindi serviranno sempre in un edificio scolastico stanze dedicate allo scopo della lezione frontale.

In generale l'aspetto di una scuola basata sul metodo della *flipped classroom* sarà a pianta

aperta con zone differenti dedicate a diverse attività, tra queste una dovrà essere progettata in maniera specifica per essere dedicata allo studio individuale con i device tecnologici.

Nessuno dovrebbe essere obbligato a studiare a casa perché questo va ad accrescere quella differenza di opportunità dovuta alla disegualianza sociale delle famiglie di provenienza.

Io immagino una scuola dove ogni studente avrà la possibilità di sviluppare stili diversi di apprendimento, la struttura dell'edificio dovrebbe quindi essere abbastanza flessibile da adattarsi alle loro differenti necessità.

Quanto detto sinora rientra in quel cambiamento dei paradigmi dell'educazione di cui da diversi anni parlano celebri esperti come il britannico Kenneth Robinson. Qual è il ruolo della tecnologia in questa fase di transizione?

La tecnologia in questo momento è la forza motrice dello sviluppo e del cambiamento. C'è però un problema ovvero che la tecnologia cambia, in primo luogo e soprattutto, il modo in cui impariamo, ma in parte anche quello che impariamo, eppure tutto questo non fornisce una risposta a quella che è la domanda fondamentale ovvero "perché impariamo". Al con-

Gli spazi dedicati all'apprendimento dovrebbero essere belli esteticamente e suggerire a chi li frequenta un senso di comunità e di appartenenza, perché oggi l'apprendimento si basa sulla comunicazione e interazione sociale all'interno di gruppi eterogenei per età e provenienza sociale e geografica.

CHRISTIAN KÜHN

architetto e professore al Dipartimento di teoria e progetto delle costruzioni all'Università di Tecnologia di Vienna. Dal 2000 è presidente della Fondazione Architettura austriaca (Architektur Stiftung) e membro del Consiglio consultivo per la Cultura della costruzione presso la Cancelleria federale dal 2009.

Nel 2014 è stato Commissario del contributo austriaco alla Biennale di architettura.

Si occupa, inoltre, dei rapporti tra architettura, insegnamento e apprendimento dal punto di vista architettonico.

trario ci suggerisce una risposta alla domanda "perché non abbiamo bisogno di imparare": per esempio io sono profondamente convinto che da un punto di vista pratico nessuno avrà bisogno di saper parlare le lingue straniere tra vent'anni grazie ai traduttori digitali online.

L'era digitale ci costringe a cercare motivazioni nuove e assai meno pratiche di acquisire conoscenza.

Nella sua scuola ideale l'inclusione e la collaborazione tra studenti e tra studenti e insegnanti sono elementi essenziali, al tempo stesso la tecnologia è spesso al centro di critiche perché porta i ragazzi a isolarsi. Alla luce di tutto questo come possiamo avere inclusione e collaborazione in una scuola ricca di tecnologia?

Sono fortemente convinto che l'architettura abbia il potenziale per mediare tra queste diverse posizioni. Se una scuola è progettata esclusivamente pensando al rendimento e ai compiti, l'isolamento avrà la meglio. Al contrario uno spazio progettato in maniera esteticamente bella sottolinea l'importanza della dimensione inclusiva e collaborativa, che hanno entrambe bisogno di spazi appositamente pensati per questi scopi.

Se lei dovesse descrivere la sua scuola ideale, quali sarebbero le caratteristiche principali che dovrebbe avere?

La mia scuola ideale dovrebbe essere flessibile, dovrebbe essere inclusiva, dovrebbe essere organizzata secondo un ordine per nuclei – *core* – giustapposti, assolutamente non gerarchico, dovrebbe far parte di reti di apprendimento sia locali che globali. E l'edificio scolastico dovrebbe possedere un'idea e un senso di bellezza, non come se ci si riferisse a un oggetto bello in maniera convenzionale, ma a un'esperienza collettiva, come una bella giornata da passare con gli amici. Tutti noi sappiamo che questa è, con molta probabilità, quasi un'utopia, ma non per questo dobbiamo arrenderci facilmente e non provare a realizzarla a causa delle difficoltà che si incontrano nel quotidiano.

Se gli edifici scolastici si modificano e le tecnologie si diffondono e trovano spazio nella didattica anche le persone che abitano questi ambienti sono inevitabilmente costrette a rinnovarsi. Come cambia il ruolo di insegnanti e studenti? Sicuramente le nuove tecnologie e le metodologie da esse ispirate come la *flipped classroom* rappresentano una sfida molto forte per le capacità di autorganizzazione degli studenti. Gli insegnanti dovranno, invece, insegnare a imparare molto di più di quanto non facciano adesso, al tempo stesso restano dei modelli di

comportamento importanti per i loro allievi grazie alla padronanza che possiedono sia delle capacità accumulate dall'esperienza lavorativa e sia delle informazioni acquisite con i loro studi.

Lei conosce la situazione delle scuole italiane: pensa che sia possibile realizzare progetti, come quelli di cui abbiamo parlato finora, in Italia?

Secondo me l'Italia, in questo momento storico, rappresenta il più grande laboratorio in Europa per quanto riguarda l'innovazione sia dal punto di vista sociale che da quello politico. Io credo che oggi in Italia sia possibile qualsiasi cosa, perché il Paese è stato paralizzato per talmente tanto tempo che adesso non è possibile un'altra strada se non quella di un cambiamento enorme.

Da un po' di tempo si sta ricominciando a parlare con insistenza dei benefici dell'homeschooling. Questo accade principalmente negli Stati Uniti, dove al tema è stato addirittura dedicato un *Ted talk* di grande successo e diffusione, ma è un tema caldo e assai discusso anche in Europa. Poiché è evidente che per lei la scuola non ha soltanto un fine educativo, ma anche sociale: qual è il ruolo e quali sono gli scopi e gli obiettivi che dovrebbe porsi la scuola oggi per proiettarsi nel futuro?

Io non parlerei propriamente di *homeschooling*, perché è evidente che nei *Ted talk* si parla chiaramente di una rete di apprendimento che va molto oltre la casa. La felicità è sicuramente un obiettivo fondamentale e le scuole dovrebbero pensare e promuovere, molto di più di quanto non fanno adesso, la felicità dei loro studenti. Quando io parlo di "bellezza", con molta probabilità intendo esattamente la stessa cosa. Ma a dire il vero la felicità non è certamente un concetto semplice. Per poter essere più preciso, preferisco prendere in prestito le parole di Hartmut von Hentig, pedagogista tedesco, che ha definito una serie di criteri che caratterizzano la buona riuscita dell'educazione: la capacità di resistere contro tutte le forme di crudeltà; la consapevolezza e capacità di perseguire la felicità; la capacità di comunicare e di cooperare; la consapevolezza e conoscenza della storia come cornice dell'esistenza di ognuno di noi; apertura a tutte le domande e le problematiche metafisiche; e infine la buona volontà e la preparazione per agire in maniera responsabile non soltanto per se stessi ma per il bene pubblico.

Uscita di SICUREZZA Nuove rotte per NAVIGARE SICURI in rete



Mauro Cristoforetti, Sabrina Zanon

Uscita di sicurezza è un progetto sperimentale di prevenzione e promozione del benessere rivolto ad alunni, docenti e genitori e orientato a migliorare la capacità critica nella scelta di stili di vita sani e consapevoli in famiglia, nel gruppo e nella comunità.

Il progetto *Uscita di sicurezza* è nato da una precisa richiesta formulata nella tarda primavera del 2012 dalla Commissione salute e benessere della Rete degli istituti scolastici¹ alla Comunità di Valle Alto Garda e Ledro². I referenti della Rete, rilevando la necessità di condividere una progettualità sinergica in tema di educazione e promozione alla salute, hanno condiviso con i rappresentanti degli assessorati all'Istruzione e alle Attività socioassistenziali della Comunità l'urgenza di operare in una logica di progettazione partecipata, ponendo le basi a interventi formativi strutturati, efficaci e connotati da una logica di processo. L'inserimento sistematico nella programmazione scolastica di percorsi che riguardino la prevenzione e la promozione del benessere risulta fondamentale per fornire ai giovani l'empowerment necessario per condurre vite sane e contribuire al cambiamento sociale dal quale dipendono i progressi della promozione della salute. A partire da questo assunto, la Comunità di Valle, assumendo una funzione di coordinamento, ha avviato un percorso di confronto e condivisione che ha portato gradualmente a definire in maniera più precisa la domanda, ad assumere un'ipotesi progettuale e a individuare finalità e obiettivi a breve e a lungo termine. Il coordinamento pedagogico di questa prima fase interlocutoria ha facilitato e supportato un processo di confronto tra i diversi soggetti (docenti rappresentanti della Commissione salute e benessere afferenti ai diversi istituti, rappresentanti della Consulta

¹ Gli istituti comprensivi di Arco, Dro, Riva 1 e Riva 2, Valle di Ledro, Valle dei Laghi, e degli istituti superiori Floriani e Maffei si sono costituiti a partire dal 2007 in Rete degli istituti scolastici dell'Alto Garda, Valle di Ledro e Valle dei Laghi istituendo un rapporto di collaborazione e sinergia fra istituzioni scolastiche finalizzato all'apporto di miglioramenti nel servizio scolastico e alla sperimentazione di progettualità innovative e sinergiche.

² Soggetto titolare del progetto è la Comunità di Valle Alto Garda e Ledro e il soggetto attuatore è la cooperativa sociale Edi onlus.

dei genitori, referenti istituzionali delle attività sociali presso la Comunità di Valle, agenzie educative del territorio, consulenti dell'Agenzia per la famiglia, la natalità e le politiche giovanili della Provincia autonoma di Trento), curando il dialogo e la comunicazione, favorendo l'assunzione di orientamenti comuni e facilitando il (ri)conoscimento reciproco.

Attraverso la proposta di un "modello educativo-esperienziale", centrato sulla promozione della salute piuttosto che sulla prevenzione, è stato possibile incoraggiare nei ragazzi un approccio più consapevole e responsabile nei confronti dell'uso delle tecnologie, rafforzando in loro la capacità di scelta libera ma autocritica e consapevole.

Progettazione partecipata: una sfida possibile

La condivisione di bisogni e significati ha contraddistinto i primi dodici mesi di lavoro, consentendo di ancorare e radicare il progetto nel contesto territoriale locale, affinché rappresentasse il più possibile la scelta e l'espressione di una comunità educante e si connotasse come un processo di co-costruzione partecipativa.

La stesura definitiva del progetto *Uscita di sicurezza* risale all'agosto 2013, come risultante di un lungo processo di progettazione partecipata che i referenti della Comunità hanno condiviso con i singoli istituti scolastici. Le azioni educative e formative raccolte nel progetto sono state particolarmente apprezzate dal corpo docente perché aderenti a bisogni emergenti, condivise e non "non calate dall'alto", flessibili e connesse "alle diverse esigenze di ciascun istituto".

Complessivamente, nel periodo compreso tra ottobre 2013 e aprile 2014, i percorsi *Sicuri in rete* rivolti agli alunni hanno coinvolto le scuole secondarie di primo grado degli istituti comprensivi di Arco, Dro, Ledro, Riva 1 e 2 per un totale di 26 classi, offrendo ai parte-

cipanti occasioni e strumenti di conoscenza e riflessione per poter compiere, a partire dal proprio vissuto, un percorso di esplorazione ed espressione del mondo emozionale e relazionale in riferimento ad alcuni comportamenti a rischio relativi all'utilizzo dei nuovi media. Attraverso la proposta di un "modello educativo-esperienziale", centrato sulla promozione della salute piuttosto che sulla prevenzione, è stato possibile incoraggiare nei ragazzi un approccio più consapevole e responsabile nei confronti dell'uso delle tecnologie, rafforzando in loro la capacità di scelta libera ma autocritica e consapevole³.

Sicuri in rete

Una delle principali richieste, emerse in fase di progettazione da parte dei docenti, è stata quella relativa ai cambiamenti sociali dovuti alla diffusione delle nuove tecnologie e ai suoi riflessi sulla scuola.

I social network, infatti, sono il pane quotidiano per la maggior parte degli adolescenti. L'accesso al mondo online inizia sempre prima, tra i 6 e i 9 anni, e i media esercitano un'innegabile e potente influenza nella loro vita, condizionando fortemente la gestione del tempo libero, del divertimento e delle relazioni interpersonali. Attraverso i nuovi media, ragazzi e ragazze hanno cominciato, probabilmente per la prima volta nella storia, a personalizzare l'uso di strumenti nati per gli adulti e a prendersi spazi inizialmente non destinati a loro, modificandoli e vivendoli al di fuori della supervisione degli adulti. Le nuove forme di relazione che si sono sviluppate hanno caratteristiche specifiche (presenza fisica non necessaria, possibilità di comunicazione con un numero indefinito di persone, possibilità di modificare l'identità personale, connessione temporale immediata, nessuna necessità di spostamento fisico per comunicare, sintassi linguistica modificata...) e presentano risvolti educativi non trascurabili. Esistono, di fatto, alcuni rischi che dipendono anche dal fatto che i giovani tendono spesso a sovrastimare la propria competenza digitale e ad avere una capacità riflessiva limitata (tipica dell'età) rispetto alle proprie pratiche online. L'intervento *Sicuri in rete* nasce, dunque, da un bisogno adulto, ma si fa carico di una domanda inespressa degli studenti, che è emersa con forza nel corso delle attività di laboratorio:

³ Il progetto *Uscita di sicurezza* prevede due aree di intervento: l'approccio alle nuove tecnologie (sicuri in rete) e la gestione delle relazioni conflittuali tra pari (sicuri in gruppo).

come evitare e gestire le situazioni di rischio online. L'uso di metodologie attive, giochi di ruolo su casi reali, ha permesso agli studenti di calarsi in situazioni che accadono nella loro realtà, ma a cui non sempre danno peso. Durante i laboratori con gli studenti, infatti, sono emerse spesso situazioni reali, provate dai ragazzi, ma che avevano necessità di una rielaborazione consapevole. La consapevolezza del proprio vissuto può nascere dal confronto interno al gruppo classe e permette di costruire una conoscenza comune e inedita che aiuta anche a rileggere la dimensione online in una prospettiva diversa. La tecnologia non è, dun-

dell'infanzia e dell'adolescenza (Crc) che collega rischi e opportunità della rete a diritti umani riconosciuti a livello internazionale, confermando e riconoscendo le riflessioni degli studenti⁴. In questo senso i moduli trasformano l'esperienza online dei ragazzi in una palestra di cittadinanza, che permette loro di imparare a (ri)conoscere i propri diritti e quelli degli altri. I nuovi media rappresentano, infatti, anche uno strumento essenziale di empowerment attraverso il quale i più giovani possono esercitare e rivendicare i propri diritti e ottenere cambiamenti che li riguardano. Utilizzandoli, infatti, i ragazzi possono esercitare alcuni diritti fondamentali come il diritto all'ascolto e alla

I nuovi media rappresentano, infatti, anche uno strumento essenziale di empowerment attraverso il quale i più giovani possono esercitare e rivendicare i propri diritti e ottenere cambiamenti che li riguardano.

que, al centro dell'azione, ma al centro della riflessione sull'azione, dando spazio all'espressione individuale.

«Questo progetto l'ho trovato interessante e costruttivo [...]. Secondo me è servito per farci riflettere sugli aspetti sia positivi che negativi di internet, coinvolgendoci in prima persona, con attività di gruppo e interventi dove ognuno era libero di esprimere la propria opinione». Partendo dall'ascolto attivo, dai problemi che gli studenti si trovano ad affrontare e non dalle paure dell'adulto è possibile aprire scenari che creano la consapevolezza dei rischi e delle opportunità della rete.

«Se devo dire la verità all'inizio mi sembrava la solita "messa in scena", ovvero: il tizio che espone e noi facciamo finta di ascoltare. ... Invece mi ha sorpreso, subito ha cominciato a chiederci i nomi e a farci domande interessanti e, dopo aver sentito il nostro parere, ci ha dato le risposte corrette. Abbiamo anche fatto delle scenette di recitazione alle quali ho partecipato e mi è piaciuto moltissimo. Quindi alla fine mi è piaciuto e lo rifarei volentieri. Mi è stato molto utile anche per chiarire le mie questioni passate».

I laboratori si concludono solitamente con l'introduzione della Convenzione sui diritti

partecipazione, il diritto alla libertà d'espressione, al gioco, alla libertà di associarsi con i coetanei, il diritto di accesso all'informazione (Crc, artt. 12-13-15-17-31), pur essendo contemporaneamente tutelati nel loro diritto a essere protetti da abusi e violenze (artt. 19-34). Sono diritti che, se esercitati, rendono anche le persone più giovani cittadini e membri attivi della società in cui vivono, al di là della questione del diritto di voto.

Le imprescindibili caratteristiche della metodologia utilizzata in *Sicuri in rete* sono le seguenti:

- student-centred (centralità dello studente/utente in quanto protagonista del percorso e coinvolto in tutte le sue fasi, anche decisionali);
- percorsi formativi modulabili, scalabili e replicabili, con sviluppo di competenze e dotazione di materiali multimediali e cartacei creati da esperti che diventano retaggio del territorio e dell'istituzione scolastica, affinché si possa acquisire una graduale autonomia operativa;
- prevalenza di *setting* formativi informali che prediligono forme laboratoriali e piccoli gruppi attivi, a loro volta disseminatori delle competenze acquisite, superando l'ottica

⁴ Per un approfondimento sui laboratori e sugli strumenti utilizzati in classe si veda il manuale per insegnanti realizzato nel progetto Daphne European Superkids online <http://www.sicurinrete.it/superkids/manuale-superkids.pdf>

dell'intervento frontale in cui l'utente resta passivo e mero recettore di contenuti.

I percorsi rivolti agli studenti sono stati articolati in cicli di tre incontri, della durata di due ore scolastiche ciascuno, per un totale di 156 ore di attività in aula, gestite da un formatore coadiuvato da un'equipe di educatori. Questi interventi, anticipati da un incontro di presentazione rivolto ai coordinatori delle classi coinvolte, si sono conclusi con una puntuale restituzione ai consigli di classe e dalla consegna di una scheda di valutazione del percorso.

Al contempo alcune azioni della ricerca-intervento sono state rivolte agli adulti di riferimento (docenti, genitori, educatori), in un processo formativo di coinvolgimento a spirale.

Obiettivi della formazione sono stati quelli di condurre il modello di lettura e di intervento, per creare un'alleanza educativa in una prospettiva di continuità e coerenza degli interventi adulti sulle tematiche in questione, con una definizione chiara dei diversi ruoli. Non sempre, infatti, sono chiari gli aspetti pedagogici relativi ai nuovi media,

né gli aspetti emotivi e relazionali connessi all'uso di questi strumenti da parte dei giovani. Per questo, il lavoro è servito a costruire valide e praticabili piste educative ai genitori e a fornire strumenti di lavoro a insegnanti e formatori: diffondere la nozione di partecipazione attiva nella rete e fornire strumenti per realizzare tale partecipazione permette anche di evitare che gli adulti, nel loro tentativo di "proteggere" dai rischi costituiti dai nuovi media, escludano i giovani dalle opportunità che essi offrono. Partendo da questo punto di vista, il diritto alla protezione deve essere garantito dotando i minori delle necessarie competenze e capacità, al fine di comportarsi e proteggersi adeguatamente durante l'utilizzo di nuovi media, sapendo sempre dove trovare un'"uscita di sicurezza".

Non sempre, infatti, sono chiari gli aspetti pedagogici relativi ai nuovi media, né gli aspetti emotivi e relazionali connessi all'uso di questi strumenti da parte dei giovani. Per questo, il lavoro è servito a costruire valide e praticabili piste educative ai genitori e a fornire strumenti di lavoro a insegnanti e formatori: diffondere la nozione di partecipazione attiva nella rete e fornire strumenti per realizzare tale partecipazione permette anche di evitare che gli adulti, nel loro tentativo di "proteggere" dai rischi costituiti dai nuovi media, escludano i giovani dalle opportunità che essi offrono.

Sguardo al futuro

Uscita di sicurezza ha consentito ad alunni, insegnanti e genitori di riflettere sulla possibilità di allenare stili di vita e di comunicazione più efficaci, nella convinzione che la "sicurezza" nasce anche da una corretta informazione e da un approccio metodologico che prevede una partecipazione attiva e responsabile nella gestione dei processi evolutivi. Per conferire una prospettiva di sostenibilità temporale al progetto, salvaguardandolo dai rischi di frammentazione e autoreferenzialità, in questo secondo anno di progettazione si sta sperimentando un modello di gestione in cui la Comunità di Valle Alto Garda e Ledro comincia a "fare sistema" con un'agenzia educativa pubblica del territorio. La coerenza progettuale sarà garantita da una continuità nella supervisione pedagogica al gruppo di lavoro, mentre la formazione di nuovi formatori, sia insegnanti che educatori, consentirà al percorso di assumere nel tempo una valenza autogenerativa, divenendo catalizzatore di nuovi e diversi processi formativi e partecipativi.

L'azione CL@SSI 2.0 del MIUR



 Aurora Davoli, Christian Di Maggio, Marco Scancarello

Il Piano nazionale scuola digitale del Miur

Per favorire e supportare il cambiamento e l'innovazione del sistema scuola, il Miur, attraverso l'ex Direzione generale per gli studi, la statistica e i sistemi informativi (Dgsssi), ha avviato dal 2008 un processo di innovazione con il Piano nazionale scuola digitale (Pnsd), tracciando un percorso strutturato in più azioni, realizzate in modo parallelo e finalizzato a:

- modificare gli ambienti di apprendimento, realizzando sistemi educativi vicini ai nuovi linguaggi degli studenti che favoriscano lo sviluppo e il potenziamento delle competenze individuate nella strategia Europa 2020, con il fine ultimo dell'inserimento nel rinnovato mercato del lavoro;
- formare i docenti alle nuove metodologie, che attraverso l'uso e il supporto delle tecnologie, consentano il passaggio da una didattica trasmissiva a un apprendimento collaborativo ed esperienziale e che permettano la costruzione di percorsi di formazione personalizzati.

Il Piano nasce quindi dalla consapevolezza che la scuola non può rimanere tagliata fuori dall'innovazione digitale che connota la società attuale ma, al contrario, può e deve farsi promotrice, da protagonista, del cambiamento. I principi alla base del Pnsd sono la gradualità dell'azione, la partecipazione e la condivisione di tutti i portatori di interesse.

Obiettivi dell'azione Cl@ssi 2.0

L'azione *Cl@ssi 2.0*, nasce per favorire il passaggio da un impiego “stra-ordinario” a un impiego ordinario e quotidiano delle tecnologie, con l'obiettivo di realizzare ambienti

di apprendimento adatti a un utilizzo diffuso di strumenti e soluzioni tecnologiche nella quotidianità a supporto dei processi formativi. Il binomio aula/classe è stato, da sempre, una sorta di sistema di riferimento della scuola non solo in Italia, ma in tutto il mondo. Il sistema educativo tradizionale si basa fortemente sull'associazione di un gruppo di studenti, la classe, a uno spazio fisico, l'aula, come luogo deputato alla formazione e all'insegnamento. Tale struttura duale ha mantenuto il suo ruolo anche di fronte al profondo impatto innovativo determinato dall'evoluzione delle tecnologie e dalla diffusione di internet.

In quest'ottica, avviare l'innovazione dell'ambiente di apprendimento a partire dalla classe si configura come lo step intermedio di verifica tra l'approccio graduale e progressivo rappresentato dall'azione *Lim* (lavagna interattiva multimediale) in classe e il coinvolgimento di un intero istituto scolastico in una trasformazione radicale di alcune dimensioni tradizionali del fare scuola, introdotto dalla successiva azione *Scuol@ 2.0*.

I numeri dell'azione Cl@ssi 2.0

La realizzazione dell'azione ha visto due fasi fondamentali. La prima fase, tra gli anni scolastici 2008/2009 e 2011/2012, con finanziamenti totalmente erogati dal Ministero, l'altra, avviata nell'anno scolastico 2013/2014, caratterizzata da un cofinanziamento definito da accordi bilaterali tra Miur e regioni.

	I fase	II fase	Pnsd Totale
Cl@ssi 2.0	416	905	1.321

Dati regionali

	I fase	II fase	Pnsd Totale
Abruzzo	14	14	28
Basilicata	14	4	18
Calabria	18	*	18
Campania	38	*	38
Emilia	28	120	148
Friuli V.G.	14	23	37
Lazio	34	200	234
Liguria	14	39	53
Lombardia	40	**	**
Marche	14	67	81
Molise	14	14	28
Piemonte	28	183	211
Puglia	30	*	30
Sardegna	16	***	16
Sicilia	34	*	34
Toscana	20	134	154
Umbria	14	7	21
Veneto	32	100	132
Totali	416	905	1.321

* Regioni non coinvolte in quanto afferenti ai piani progettuali regioni Obiettivo convergenza (fondi Pon e Fesr).

** Regione Lombardia – finanziamenti in co-partecipazione con il Miur su progetto *Generazione web*, gestito dalla amministrazione Regione Lombardia per realizzare nelle scuole secondarie di II grado 104 classi e progetti a forte carattere innovativo analogo all'azione *Cl@ssi 2.0* del Miur.

*** La Regione Sardegna non ha firmato alcun accordo in quanto l'ente regionale aveva già previsto un piano capillare di digitalizzazione delle scuole.

Nello specifico, per quanto concerne la prima fase, è stato scelto di partire dal segmento centrale del nostro sistema educativo, ossia dalle scuole secondarie di I grado, con l'idea di avviare il percorso di innovazione e rivoluzione degli ambienti e dei paradigmi di apprendimento proprio con i ragazzi nella fascia d'età di transizione e congiunzione tra l'età evolutiva e l'adolescenza. Altra motivazione importante, alla base della scelta delle secondarie di I grado, è stata la possibilità di lavorare su un intero corso di studi, in quanto articolato su tre anni scolastici e quindi su un periodo di tempo non eccessivamente lungo e su un percorso educativo *stand-alone*.

Si sono avviate le procedure della prima fase con il bando del 27 aprile 2009, con l'obiettivo di selezionare sul territorio nazionale scuole secondarie di I grado, incluse quelle appartenenti agli istituti comprensivi, al fine di dotare 156 classi di un'ampia varietà di attrezzature tecnologiche.

Le risorse finanziarie per l'azione *Cl@ssi 2.0* provenivano dalla legge finanziaria 2007. Il fondo destinato a ogni singola classe, pari a 30mila euro, è stato stabilito dal Miur in modo da rispettare la pianificazione delle attività del piano nazionale scuola digitale nel suo complesso.

Tale somma, per la natura stessa dei finanziamenti da cui proviene, poteva essere destinata esclusivamente ad acquisti in conto capitale, escludendo dunque le spese per le dotazioni elettriche, la connettività, il materiale di facile consumo, i contenuti digitali, la formazione e tutti i servizi non esplicitamente previsti nelle forniture.

A seguito delle procedure di selezione sono state istituite le prime 156 *Cl@ssi 2.0*.

A fronte dei risultati ottenuti durante il primo anno nelle scuole secondarie di I grado in termini di forte e assiduo impegno nella progettazione di nuove strategie di insegnamento e nella realizzazione di ambienti di apprendimento dinamici e innovativi, nell'anno scolastico 2010/2011 l'amministrazione ha esteso l'azione *Cl@ssi 2.0* alle scuole primarie e secondarie di II grado.

Con tale decisione si è voluta conferire una continuità all'intervento, tracciando una linea ideale che congiungesse, trasversalmente, gli ultimi tre anni della scuola primaria, il triennio delle secondarie di I grado e il primo biennio delle secondarie di II grado.

A settembre del 2010 sono stati dunque pubblicati due bandi, uno per selezionare 124 scuole primarie e il secondo per 136 scuole secondarie di II grado, con l'obiettivo di dotare le classi di un'ampia varietà di attrezzature tecnologiche. In virtù del numero maggiore di scuole da raggiungere rispetto alla prima fase dell'azione, il Ministero ha deciso di destinare alla realizzazione di ogni singola *Cl@sse 2.0* un fondo di 15mila euro; anche in questo caso i finanziamenti, provenendo dalla medesima legge finanziaria 2007 citata in precedenza, erano imputati in conto capitale e dunque destinati esclusivamente all'acquisto, durante tutta la durata dell'azione (triennio per le primarie, biennio per le secondarie di II grado), delle dotazioni d'aula. Sono rimaste nuovamente escluse, per vincoli di carattere meramente finanziario, le spese per le dotazioni elettriche, la connettività, il materiale di facile consumo, la

formazione e tutti i servizi non esplicitamente previsti nelle forniture.

Alle scuole è stato chiesto, per potersi candidare a partecipare alla seconda fase dell'azione *Cl@ssi 2.0*, di produrre un documento denominato *Idea 2.0*, che descrivesse l'“immagine” di innovazione relativamente all'ambiente di apprendimento che la scuola intendeva realizzare nella classe individuata. Tale documento è stato considerato un elemento fondamentale nella valutazione della candidatura.

Dall'*Idea 2.0* alla *Cl@sse 2.0*

C'è una cosa più forte di tutti gli esercizi del mondo, e questa è un'idea il cui momento è ormai giunto. [Victor Hugo]

Le idee per una trasformazione degli ambienti di apprendimento si erano già da tempo sviluppate e diffuse, se non realizzate, in molte scuole italiane. Dovere del Ministero era a questo punto far emergere e valorizzare tale idee, tali processi di cambiamento già in atto o pronti a partire.

Nasce così *Idea 2.0*. La classe, intesa nella sua interezza, diventa dunque il *trigger* dell'innovazione: a partire da un'idea di modifica dell'ambiente di apprendimento si sviluppa una progettazione didattica dei docenti volta a soddisfare le necessità formative degli studenti e al termine della quale si individuano le tecnologie più adatte a realizzarla.

L'approccio dell'azione: dentro e dietro il 2.0

Il web 2.0 costituisce anzitutto un approccio filosofico alla rete, connotandone la dimensione sociale e l'autorialità rispetto alla mera fruizione, e si nutre del concetto di condivisione delle risorse. Le nuove frontiere pedagogiche sono molto attente al social e al *peer learning*, coniugando tecnologie e metodologie didattiche. Portare il 2.0 a scuola significa allora rendere il sistema degli apprendimenti democratico, connesso, collaborativo e interattivo e accogliere i suggerimenti provenienti dal mondo della ricerca scientifico-pedagogica in materia di co-costruzione del sapere; questo processo era già stato avviato spontaneamente in molte scuole, come testimoniato dalla fervente attività negli ultimi decenni che hanno avvicinato e reso interdipendenti le strategie di costruzione dei saperi e l'innovazione tecnologica.

L'azione *Cl@ssi 2.0* è stata dunque la risposta che l'amministrazione ha voluto dare alle nuove e crescenti esigenze di educatori, formatori, studenti, ricercatori e famiglie per poter vivere la dimensione di *co-building* dei saperi e delle competenze.

Dal punto di vista della costruzione del percorso, l'azione *Cl@ssi 2.0* si pone come obiettivo il passaggio da un intervento *top-down* (vedi ad esempio l'azione *Lim in classe*) a un approccio *bottom-up*, più adeguato ai principi dell'autonomia scolastica e di un sistema scolastico nella quale tutti i nodi della rete concorrono sinergicamente, con pari dignità e nel rispetto delle specifiche competenze, al risultato complessivo del progetto stesso.

Questo modello “distribuito” è tipico della filosofia 2.0 ed è stato disegnato per partire dalle esigenze della classe al fine di costruire, dentro e attorno a essa, un sistema consistente che permettesse la sostenibilità del processo innovativo. L'*approccio 2.0* rimane alla base di ciascuna delle fasi di costruzione del percorso:

- candidatura e selezione delle classi;
- il sistema di supporto e di valutazione;
- il rapporto con gli attori sul territorio;
- l'organizzazione dei seminari di contatto.

Candidatura e selezione delle classi

Lo strumento amministrativo individuato per la raccolta delle candidature sono stati dei bandi aperti a tutte le scuole eleggibili. Al fine di garantire criteri omogenei sul territorio nazionale per l'individuazione delle scuole destinatarie dei finanziamenti, l'Ufficio V della Dgsssi ha predisposto, di concerto con l'Anas nella prima fase (finanziamenti Miur) e con gli uffici scolastici regionali (Usr) nella seconda fase (cofinanziamenti Miur - regioni), i requisiti di ammissibilità e i titoli di valutazione delle candidature.

I parametri fondamentali alla base del processo di valutazione per l'assegnazione delle *Cl@ssi 2.0* sono stati:

- il coinvolgimento e l'impegno del consiglio di istituto e del collegio docenti nel processo di candidatura come requisiti di ammissibilità delle candidature;
- la disponibilità della scuola e della classe a mettersi in discussione;
- il livello minimo di competenze digitali dei docenti;

- la capacità progettuale della classe in merito al modello didattico, tecnologico e organizzativo.

L'acquisizione, da parte del dirigente scolastico, della delibera di adesione al progetto del collegio docenti e del consiglio di istituto è motivata dalla considerazione che, in un percorso di innovazione che vuole modificare l'ambiente di apprendimento nel quotidiano, indipendentemente dagli strumenti e dalle metodologie utilizzati per tale cambiamento, il punto di partenza non può che essere il coinvolgimento nel processo di tutta la classe nel contesto più ampio dell'intera istituzione scolastica.

La selezione delle candidature è avvenuta essenzialmente a livello regionale, attraverso la costituzione di apposite commissioni nominate dai direttori degli uffici scolastici regionali di competenza, composte da soggetti di provata esperienza nel settore della formazione, dello sviluppo della conoscenza e degli strumenti Tic.

Il supporto e la valutazione

L'azione *Cl@ssi 2.0* ha suscitato, sin dal primo anno di attività, molto interesse da parte di:

- università, che sembrano cogliere l'importanza del momento di cambiamento e mostrano di volerci essere;
- imprese, che hanno richiesto di partecipare attivamente nella definizione delle soluzioni tecnologiche per le scuole.

Il Miur ha dunque ritenuto necessario, durante la prima fase dell'azione *Cl@ssi 2.0*, avviare un rapporto di collaborazione sistematica con le università, alle quali è stato assegnato il supporto scientifico nell'ambito di un più ampio sistema di governance così articolato:

- un tavolo congiunto per un processo di collaborazione sistematica sul territorio tra uffici scolastici regionali, ex Irre e le università, con funzioni di supporto locale alle scuole;

- un processo di valutazione esterna condotto dalla Fondazione per la scuola della Compagnia di san Paolo e dalla Fondazione Agnelli. Le imprese invece sono state in qualche modo guidate lungo un percorso di avvicinamento alla scuola e alle sue esigenze didattiche e amministrative attraverso l'iniziativa *Impres@Scuola* che, con il coordinamento dell'Ufficio V della ex Dgsssi, ha avviato un rapporto di proficua e intensa collaborazione tra il mondo scuola e le imprese.

Il Miur, nel prosieguo delle attività del Piano nazionale scuola digitale, ha individuato nelle aziende, organizzazioni e mondo dell'associazionismo, interlocutori attivi, pronti ad assicurare la propria presenza nello scenario dell'innovazione prospettato con l'avvio dell'azione *Cl@ssi 2.0*. Il Dipartimento per la programmazione e la direzione generale hanno voluto incontrare tutti coloro che spontaneamente, sia per la mission d'impresa attinente ai settori afferenti all'*information technology*, che per la vocazione prettamente didattica, intendevano offrire gratuitamente un contributo al processo di innovazione didattica mediata attraverso le tecnologie innescato dal Ministero. I numerosi incontri con le singole realtà del mondo privato e del no profit, hanno avuto un ruolo fondamentale per la previsione e la realizzazione di iniziative nazionali e regionali, fino alla costruzione di un modello d'azione: realizzare una collaborazione attiva tra pubblico e privato, tra scuola e impresa.

Il sistema di partnership ha visto università, enti, fondazioni e anche imprese partecipare attivamente alla creazione di un sistema di supporto e potenziamento delle opportunità per le scuole, sia dal punto di vista scientifico che tecnologico.

Nello specifico, all'Istituto Indire sono state affidate attività di documentazione dei percorsi, di progettazione di modelli di assistenza didattica, di sviluppo di eventuali materiali, orga-

Il sistema di partnership ha visto università, enti, fondazioni e anche imprese partecipare attivamente alla creazione di un sistema di supporto e potenziamento delle opportunità per le scuole, sia dal punto di vista scientifico che tecnologico.

nizzazione eventi e in alcuni casi di momenti formativi e informativi.

Alle università e alcune organizzazioni, a seguito delle attività di co-progettazione con le Cl@ssi 2.0, sono state affidate attività di tutoring e di supporto scientifico per i docenti coinvolti. In talune regioni, alcuni enti locali e comuni hanno preso parte attiva alle iniziative di co-partecipazione realizzativa, andando a implementare le risorse, non solo finanziarie ma anche di elaborazione di strategie e progettazioni funzionali alla modifica dell'ambiente di apprendimento. A titolo di esempio si evidenzia come alcune Cl@ssi 2.0 sono state realizzate anche impostando una nuova architettura dello spazio e degli arredi in collaborazione con l'ente locale di riferimento.

Alle imprese è stato consentito di mettersi in contatto con le Cl@ssi 2.0, al fine di permettere loro di offrire gratuitamente eventuali soluzioni innovative che potessero coniugarsi con la progettazione delle classi sia dal punto di vista didattico che tecnologico. È stata quindi implementata, nella governance dell'azione, l'iniziativa *Impres@Scuola* che ha visto, presso il salone dell'educazione Abcd di Genova 2011, almeno 20 imprese offrire soluzioni e tecnologie innovative a titolo di gratuità per il percorso di alcune classi Cl@ssi 2.0 interessate, attraverso una serie di incontri face-to-face. Gli accordi formali e gli incontri delle singole imprese con le scuole hanno dato vita a 239 concrete collaborazioni, distribuite su tutto il territorio nazionale. Un numero significativo sia per l'interesse suscitato che per soluzioni sperimentate e applicate alla didattica attraverso le tecnologie. Infine, alla Fondazione per la scuola Compagnia di san Paolo e alla Fondazione Agnelli è stato affidato a titolo gratuito, a seguito di un protocollo di intesa siglato con il Ministero il 30 ottobre 2009, il monitoraggio quantitativo e qualitativo dell'azione *Cl@ssi 2.0* per la scuola secondaria di I grado¹.

Dai dati offerti dall'analisi statistica si sono determinati punti di criticità e di successo. Ad esempio tra i primi, la necessità di una cabina di regia più capillare su un progetto di entità nazionale come *Cl@ssi 2.0*; di addestramento alle tecnologie e una maggiore familiarità con le strumentazioni da parte dei docenti coinvolti; di una forte consapevolezza da parte dei docenti «dell'importanza, dell'efficacia e del

I livelli didattici dal punto di vista qualitativo non sono stati né migliori, né peggiori delle classi di controllo individuate (senza tecnologie e con metodologia "tradizionale"), riscontrando comunque che «l'uso delle tecnologie in classe ha favorito la collaborazione fra gli studenti e l'aiuto reciproco».

carattere innovativo che metodi e contenuti di un insegnamento effettuato con un significativo utilizzo di Ict possono avere». I livelli didattici dal punto di vista qualitativo non sono stati né migliori, né peggiori delle classi di controllo individuate (senza tecnologie e con metodologia "tradizionale"), riscontrando comunque che «l'uso delle tecnologie in classe ha favorito la collaborazione fra gli studenti e l'aiuto reciproco».

Il rapporto con gli attori sul territorio e gli incontri con le scuole

Sin dal principio dell'azione *Cl@ssi 2.0*, come già evidenziato, si è ritenuta necessaria una struttura di coordinamento territoriale. Gli uffici scolastici regionali hanno avuto un ruolo forte di governance e di coordinamento locale tra i diversi attori coinvolti. Il modello organizzativo pensato si è basato prettamente su un approccio "glocal": integrazione tra contesto territoriale e le strategie ministeriali. In corso d'opera, dunque, gli attori dell'azione *Cl@ssi 2.0* si sono moltiplicati: scuole, famiglie, enti locali, ex Irre (ovvero ex nuclei regionali Ansa), università, fondazioni, imprese di settore e altri stakeholder locali. Pur mantenendo immutato l'obiettivo di favorire l'innovazione introdotta nella didattica dai linguaggi digitali e dalle tecnologie, il modello di governance così come era stato pensato durante il primo anno e in virtù di alcune criticità emerse, doveva essere dunque rivisto e migliorato. Era dunque necessario un processo sistematico che ponesse le basi per una collaborazione continuativa tra i vari attori a supporto delle scuole, a prescindere

¹ Rapporto finale Cl@ssi 2.0: http://irvapp.fbk.eu/sites/irvapp.fbk.eu/files/rapporto_finale_classi_2.0.pdf

da felici circostanze legate più alle inclinazioni delle singole persone che a un sistema.

Di seguito gli attori e loro funzioni che la governance è andata implementando territorialmente durante la realizzazione dell'azione *Cl@ssi 2.0*.

- Gli uffici scolastici regionali, coordinatori territoriali, costituiscono i gruppi di lavoro regionali, composti da rappresentanti dei nuclei territoriali Ansas e delle università associate al progetto e, ove possibile, delle scuole partecipanti.
- Gli stessi Usr definiscono modalità e tempi della fase di avvio regionale del progetto.
- Le scuole accolgono, propongono e realizzano la progettazione didattica, anche con il supporto degli attori a loro supporto (le università, gli Usr, nuclei Ansas - ex Irre).
- Indire (ex Ansas) offre la consulenza in alcuni casi e come mission indicata dal Miur realizza nel tempo la documentazione delle attività progettuali e didattiche che le scuole man mano avrebbero realizzato.

Gli attori protagonisti dell'azione *Cl@ssi 2.0*, Miur, Ansas, Usr, ex Irre, università, scuole, dirigenti scolastici, docenti, alunni e famiglie, hanno lavorato assiduamente, ognuno nel proprio ambito di pertinenza, con un'unica missione: innovare il modo di fare scuola, creando nuovi ambienti di apprendimento attraverso l'uso guidato e consapevole delle tecnologie nella didattica.

La rete istituzionale ha generato un continuo investimento di sinergie da parte di tutti gli attori in gioco con la supervisione dell'Ufficio V che ha sempre tentato, da un lato, di tutelare le peculiarità territoriali, dall'altro, di mettere a sistema gli sforzi tesi alla realizzazione di una scuola madre e figlia dei suoi tempi, capace di mettersi in discussione e tentare di generare benessere in chi la abita. Tale sistema di sostegno e supporto nelle varie fasi del percorso della sperimentazione, non ha assolto solamente al compito di governance del processo, ma ha anche favorito l'incontro e lo scambio face to face di opinioni, idee, esperienze e criticità e la disseminazione dei risultati nella comunità scolastica, anche attraverso i cinque seminari interregionali organizzati nei tre anni di cammino comune: a Palermo, Milano e Montecatini nel 2009, a Roma nel 2010, a Rimini, Montecatini e Genova nel 2011.

La stessa etimologia delle parole "seminario",

da *semen*, e "contatto", da *cum tangere*, chiariscono lo spirito e le finalità con cui sono stati organizzati tali eventi. Riunire tutte le *Cl@ssi 2.0* del Paese, dividerle talvolta per regioni cercando di mescolarle tra loro, evitando qualsiasi logica di vicinanza territoriale per favorire il *melting pot* digitale e l'arricchimento scaturito dalla diversità, permettere ai gruppi di lavoro regionali di sedere allo stesso tavolo dando vita a un dibattito sulle attività fino a quel momento svolte e sui futuri step da seguire, commentare le *best practices* realizzate. Tutto ciò ha reso possibile la diffusione di quello che potrebbe essere definito "contagio digitale", attraverso la motivazione reciproca e il palesarsi via via della consapevolezza di non dover affrontare da soli il processo di trasformazione richiesto dai tempi, ma di far parte di una comunità 2.0 che guarda nella stessa direzione, vuole essere protagonista del cambiamento, incontra le stesse difficoltà e soprattutto crede nelle potenzialità delle tecnologie come strumenti per abbattere le barriere dello spazio e superare i limiti del tempo ma che, tuttavia, rimangono strumenti in mano di esseri umani che hanno ancora il piacere di incontrarsi, confrontarsi e stringersi la mano. In conclusione, anche se il rapporto Ocse² ha considerato il progetto *Cl@ssi 2.0* come iniziativa da superare per dare più ampio spazio all'azione *Scuol@ 2.0*, anch'essa afferente al Piano nazionale scuola digitale, sebbene le direttrici dell'esperienza trascorsa siano state affidate direttamente alle scuole e alle loro reti, spontaneamente costituite o garantite dal coordinamento attivo degli uffici scolastici regionali, l'azione *Cl@ssi 2.0* è da considerarsi un'esperienza attraverso la quale sono stati e saranno ancora affrontate tematiche e strategie utili alla modifica dell'ambiente di apprendimento, della classe, della scuola nella sua organizzazione globale. L'azione *Cl@sse 2.0* ha voluto quindi fornire gli strumenti per realizzare quegli ambienti di apprendimento innovativi che nel report *Innovating learning*³ sono definiti come "creative classrooms".

Le *Cl@ssi 2.0*, pertanto, rappresentano un importante momento di contaminazione, un *trigger* di innovazione che porti alla reingegnerizzazione di un'intera istituzione scolastica, obiettivo essenziale che il Miur si è posto prima nell'azione *Scuol@ 2.0* e ora, in forma più ampia e strutturata, nel dossier *La buona scuola*.

² <http://www.oecd.org/edu/ceri/Innovation%20Strategy%20Working%20Paper%2090.pdf>; Educeri, <http://www.oecd.org/edu/ceri/innovation-strategy-for-education-and-training-reports.htm>

³ European Commission, Joint Research Centre - Institute for prospective technological studies, *Innovating learning: key elements for developing creative classrooms in Europe*, 2012, <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC72278.pdf>.

RICERCA sulle osservazioni conclusive del comitato ONU sui DIRITTI DEL FANCIULLO sugli ultimi RAPPORTI dei PAESI UE. Aggiornamento del rapporto del 2006



 Erika Bernacchi

Il testo contiene un aggiornamento della ricerca condotta dal Segretariato di ChildONEurope nel 2006 sulle Osservazioni conclusive del Comitato Onu per i diritti del fanciullo ai Paesi dell'UE. Lo studio originario includeva l'analisi degli ultimi rapporti nazionali alla Convenzione sui diritti del fanciullo (Crc) presentati dai 25 Paesi membri dell'UE, dai due Paesi aderenti all'Unione (Bulgaria e Romania) e dai due Paesi candidati (Croazia e Turchia). La presente ricerca contiene un aggiornamento riguardante i Paesi che hanno presentato il proprio rapporto nel periodo dal 2006 al dicembre 2012, vale a dire Austria, Belgio, Bulgaria, Cipro, Repubblica Ceca, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Italia, Romania, Spagna, Svezia, Paesi Bassi e Regno Unito.

Obiettivo dell'analisi comparativa è triplice: 1) identificare le questioni più frequentemente sollevate dal Comitato; 2) identificare i punti di forza e di debolezza dell'attuazione della Crc nei Paesi dell'Unione Europea; 3) delineare le evoluzioni che si sono verificate dal 2006 e il 2012 nel processo di attuazione della Crc nei Paesi dell'Unione Europea.

Le conclusioni del rapporto sono presentate di seguito così come organizzate in base all'articolazione della Crc.

Misure generali di implementazione

Complessivamente le osservazioni del Comitato rispetto alle misure generali di implementazione della Crc non differiscono particolarmente da quelle della ricerca del 2006. Il Comitato ha espresso apprezzamento per gli sforzi di coordinamento fatti dagli Stati e per l'adozione dei vari piani nazionali, politiche e strategie a favore dell'infanzia, invitando gli Stati a un'ulteriore azione di coordinamento tra governo centrale e società civile e raccomandando l'allocatione di risorse adeguate sia dal punto di vista finanziario che di risorse umane al fine.

Per quanto riguarda la disseminazione e la formazione, le principali raccomandazioni del Comitato restano legate alla necessità della diffusione della Crc attraverso campagne sistematiche di sensibilizzazione e l'incorporazione della Convenzione nei programmi scolastici della scuola primaria e secondaria.

Rispetto alle **istituzioni indipendenti di monitoraggio,** il Comitato sembra aver rivolto la sua attenzione alla questione del mandato delle istituzioni indipendenti e delle risorse dedicate a queste istituzioni, sottolineando la necessità di potenziare tali organismi ad esempio estendone il mandato con il potere di ricevere e

Una nuova raccomandazione del Comitato riguarda l'invito a raccogliere dati disaggregati sulla discriminazione dei bambini per consentire il monitoraggio efficace della discriminazione di fatto e l'adozione di una strategia globale per affrontare tutte le forme di discriminazione.

indagare sulle denunce di violazioni dei diritti dei bambini.

Per quanto riguarda le raccomandazioni riferite all'obbligo della **raccolta di dati**, mentre nella prima edizione dell'indagine in tutte le osservazioni veniva data una maggiore enfasi alla preoccupazione che i dati disaggregati non riguardano tutti i bambini fino a 18 anni, nella presente edizione l'attenzione del Comitato viene posta più frequentemente su due aspetti:

- l'assenza di un sistema nazionale e globale di dati disaggregati che includa tutti i territori di un Paese e la relativa necessità di un maggiore coordinamento e dello sviluppo di una raccolta regolare e sistematica dei dati;
- lo sviluppo insufficiente di indicatori specifici per l'infanzia in grado di orientare le politiche, le legislazioni e gli interventi nonché l'allocazione delle risorse.

Principi generali

Per quanto riguarda il principio della **non discriminazione** rimangono alcune preoccupazioni ricorrenti da parte del Comitato tra cui la parità di accesso all'istruzione, sanità e altri servizi per i bambini di famiglie migranti, famiglie che vivono in povertà o nelle zone meno sviluppate, bambini rom, bambini stranieri in stato di detenzione e bambini con disabilità. Una nuova raccomandazione del Comitato riguarda l'invito a raccogliere dati disaggregati sulla discriminazione dei bambini per consentire il monitoraggio efficace della discriminazione di fatto e l'adozione di una strategia globale per affrontare tutte le forme di discriminazione.

Rispetto all'attuazione del **superiore interesse del fanciullo**, dalle indicazioni del Comitato appare che tale principio sia stato riconosciuto negli ordinamenti legali degli Stati, di conseguenza il Comitato rivolge la sua attenzione alla sua applicazione. Particolare enfasi è posta sull'urgenza di attuare tale principio nelle decisioni giudiziarie e amministrative e nei progetti e servizi che hanno un impatto sulla vita dei bambini. A questo fine il Comitato raccomanda di provvedere in maniera costante alla formazione dei giudici, funzionari pubblici, organi legislativi e operatori sociali coinvolti nelle procedure decisionali.

Per quanto riguarda le raccomandazioni relative al **diritto alla vita, sopravvivenza e svilup-**

po, le principali preoccupazioni espresse dal Comitato sono quelle relative alla protezione dei minori dalla morte o lesioni a causa di incidenti stradali e domestici e la conseguente necessità di una revisione sistematica, indipendente e pubblica di ogni morte improvvisa o di situazioni di gravi lesioni che coinvolgono i bambini, in particolare negli istituti di cura e custodia o detenzione. Un nuovo elemento di preoccupazione che emerge nel 2012 è l'invito a condurre una valutazione degli effetti della crisi sulle prospettive di vita e sviluppo dei bambini. Il **diritto all'ascolto del bambino**, previsto dall'art. 12 della Crc rimane un elemento di particolare preoccupazione per il Comitato che nel 2009 ha adottato il Commento generale n. 12 al fine di chiarire ulteriormente l'applicazione di questo diritto. La preoccupazione del Comitato rimane essenzialmente focalizzata su tre aspetti: la necessità di rafforzare la sensibilizzazione del pubblico in generale e la formazione sistematica degli operatori sul tema; l'adozione di procedure che facilitino e assicurino il rispetto delle opinioni del bambino; l'adozione di normative e regolamenti specifici che disciplinino le procedure nei tribunali e nei procedimenti amministrativi garantendo che i bambini in grado di formare le proprie opinioni abbiano la possibilità di esprimerle e che a tali opinioni venga dato un peso adeguato in base all'età e maturità del bambino.

Diritti civili e libertà

Per quanto riguarda il **diritto all'identità**, dal 2006, sono stati compiuti progressi in materia di promozione del diritto dei bambini alla registrazione alla nascita sia attraverso disposizioni di legge che azioni destinate a gruppi vulnerabili, come le famiglie rom. Tuttavia, ci sono ancora ostacoli giuridici e amministrativi relativamente alla registrazione delle nascite per i bambini rom, i bambini fuori famiglia e i figli di genitori migranti privi di documenti. Un nuovo elemento di preoccupazione rilevato dal Comitato è che i bambini appartenenti a minoranze una volta registrati possono essere identificati attraverso nomi discriminatori. La questione della raccolta delle informazioni sui genitori biologici dei bambini fuori famiglia al fine di rendere le informazioni disponibili per il bambino in una fase successiva della sua vita continua a emergere come una questione

particolarmente sensibile nonostante le disposizioni giuridiche sviluppate in merito in alcuni Paesi dal 2006.

Il tema della garanzia della **libertà religiosa** riguarda molti degli stessi Paesi presi in considerazione nella precedente edizione della ricerca. Anche se il Comitato ha notato alcuni sviluppi positivi, ad esempio un Paese ha reso meno stringente il suo divieto dell'uso di simboli religiosi in pubblico, il Comitato ha ribadito il suo appello a porre fine a tutte le forme di discriminazione dei bambini sulla base dell'appartenenza religiosa.

Rispetto al diritto all'**accesso alle informazioni appropriate**, analogamente alle conclusioni elaborate nel 2006, gli effetti negativi dei contenuti informativi appaiono come una priorità che deve essere regolata attraverso codici di condotta e strumenti legislativi. In questo senso, sembra che gli sforzi perseguiti fino a ora siano solo parzialmente riusciti a proteggere i bambini dai contenuti dannosi. Il rischio di abuso e violenza sessuale derivante dall'uso di internet e dei telefoni cellulari, già identificato nel 2006, sembra essere in aumento. La necessità di formare bambini e adulti all'uso dei mezzi telematici rimane costante. Il Comitato esprime inoltre preoccupazione per il fenomeno della presenza dei bambini negli spettacoli televisivi e per il fatto che minori vittime, così come bambini coinvolti in procedimenti penali, vengano ritratti nei media.

Per quanto concerne il tema delle **punizioni corporali**, ai 6 Stati membri dell'UE che avevano adottato un divieto in merito fino al 2006 si sono aggiunti altri 3 Stati: ciononostante questo rimane un tema di azione prioritario per il Comitato. Il Comitato continua a raccomandare agli Stati di investire in programmi rivolti a famiglie e operatori sulle alternative ai metodi di punizione corporale. Questo tipo di lavoro di prevenzione dovrebbe includere anche attività di sensibilizzazione generale della popolazione sul tema.

Per quanto riguarda il tema della **tortura, trattamenti degradanti e privazione della libertà**, il rapporto evidenzia alcuni progressi avvenuti negli ultimi sei anni, in particolare attraverso l'istituzione di meccanismi di sorveglianza volti a monitorare il trattamento dei bambini negli istituti. Tuttavia, gli Stati continuano a essere richiamati a porre attenzione alla materia

in particolare dando seguito alle denunce in merito. Inoltre il Comitato richiama gli Stati sulle diverse tipologie di pratiche in violazione dell'art. 37 della Crc incluso le mutilazioni genitali femminili.

Educazione

Confrontando i risultati della ricerca con quelli dell'edizione del 2006, è possibile riconoscere un passo in avanti fatto dagli Stati membri per quanto riguarda l'inclusione dei diritti umani nei programmi scolastici.

Al contrario, la garanzia della parità di accesso all'istruzione per bambini di diversi contesti socioeconomici ed etnici continua a essere una

Il rischio di abuso e violenza sessuale derivante dall'uso di internet e dei telefoni cellulari, già identificato nel 2006, sembra essere in aumento. La necessità di formare bambini e adulti all'uso dei mezzi telematici rimane costante. Il Comitato esprime inoltre preoccupazione per il fenomeno della presenza dei bambini negli spettacoli televisivi e per il fatto che minori vittime, così come bambini coinvolti in procedimenti penali, vengano ritratti nei media.

problematica che richiede maggiori investimenti. Inoltre il bullismo e la violenza nelle scuole emergono come un problema che coinvolge più Paesi; il Comitato richiede quindi agli Stati parti di sviluppare strategie efficaci e politiche scolastiche in grado di garantire la sicurezza dell'ambiente scolastico, promuovendo al contempo i valori della nonviolenza e della tolleranza. Infine, i servizi educativi e di cura per la prima infanzia e le attività prescolastiche emergono come nuovo ambito di intervento dei governi che necessita di investimenti e attenzione politica.

Ambiente familiare

Per quanto riguarda il tema dell'ambiente familiare due nuove tematiche sono state sot-

tolineate dal Comitato. In primo luogo, l'importanza di rafforzare i servizi di prevenzione e sostegno precoce, misure che sono essenziali per prevenire la separazione dei bambini dalle loro famiglie e, quindi, la loro istituzionalizzazione. In secondo luogo il Comitato ha raccomandato agli Stati di intraprendere una ricerca approfondita sulle ragioni delle lunghe liste d'attesa per i bambini che richiedono assistenza urgente al fine di poter realizzare adeguati servizi sociali. Per quanto riguarda il tema della **riunificazione familiare**, il rapporto evidenzia che dal 2006 sono stati compiuti alcuni progressi, tuttavia permangono diverse preoccupazioni in particolare rispetto alla lunghezza delle procedure per il ricongiungimento familiare insieme al fatto che alcuni Paesi hanno adottato leggi che impongono criteri restrittivi per tali procedure. Inoltre il Comitato ha raccomandato agli Stati di realizzare una formazione adeguata e sistematica dei funzionari di polizia e dell'immigrazione sul tema.

Rispetto all'argomento della **violenza, abuso e maltrattamento**, il Comitato ha emanato lo stesso tipo di raccomandazioni rispetto al rapporto del 2006, in particolare non sembrano esserci stati dei reali miglioramenti rispetto all'implementazione degli articoli 19 e 39 della Crc. Gli Stati europei sono incoraggiati a uno sforzo maggiore nella lotta e prevenzione della violenza contro i bambini nell'ambito familiare. Il Comitato nota anche che nonostante l'approvazione delle Linee guida delle Nazioni Unite sui **bambini privati del loro ambiente familiare** in attuazione dell'articolo 20 della Crc, gli Stati hanno realizzato dei miglioramenti limitati su questo tema. Purtroppo in alcuni Paesi le istituzioni continuano a prevalere sul collocamento dei bambini in strutture su base familiare e ancora pochi sforzi sono stati fatti dai Paesi membri per sostenere e aumentare il numero delle famiglie affidatarie. In alcuni casi la povertà continua a essere il principale motivo per la rimozione dei bambini dalle loro famiglie. Il Comitato raccomanda inoltre agli Stati di promuovere il massimo rispetto alle garanzie contenute nella Convenzione de L'Aja sull'**adozione internazionale**.

Salute

Per quanto riguarda il **diritto alla salute e l'accesso ai servizi sanitari**, mentre nel rap-

porto 2006 la preoccupazione principale espressa dal Comitato riguardava la prevenzione della malnutrizione, nell'ultimo rapporto il focus si è spostato verso la prevenzione del sovrappeso e dell'obesità. In particolare il Comitato si dice allarmato per l'aumento del consumo di cibi ipercalorici e del cosiddetto "cibo spazzatura" da parte di bambini e adolescenti in Europa. Inoltre il Comitato ha sottolineato l'importanza della promozione dell'allattamento al seno e della necessità di introdurre una chiara regolamentazione e monitoraggio del mercato dei sostituti del latte materno al fine di salvaguardare la salute dei bambini.

Sul tema dei **bambini con disabilità** il Comitato ha sottolineato maggiormente l'importanza dei supporti socioeconomici ed educativi per le famiglie con figli con disabilità, come pure la necessità di migliorare la raccolta e l'analisi di dati in merito.

Rispetto al tema della **salute degli adolescenti**, il rapporto evidenzia l'alto numero di raccomandazioni del Comitato rispetto alla questione dell'abuso di sostanze quali alcool, tabacco e droghe che non figurava invece tra le principali preoccupazioni del rapporto del 2006.

Il Comitato esprime inoltre preoccupazione per il numero crescente di bambini che vivono in stato di povertà in Europa. A questo fine invita gli Stati a dare priorità a una strategia complessiva di lotta alla povertà infantile basata su due tipologie di misure: da un lato misure di sostegno al reddito per le famiglie, in particolare poveri o vulnerabili, e dall'altro sostegno materiale per provvedere alle necessità di base dei bambini quali cibo e vestiti.

Misure speciali di protezione - Bambini di strada

Il Comitato continua a concentrarsi sull'importanza di fornire ai bambini di strada misure di protezione, tra cui una nutrizione adeguata, abbigliamento, alloggio, assistenza sanitaria e opportunità di istruzione compresa la formazione professionale. Sottolinea inoltre l'importanza del ricongiungimento familiare. Nelle sue ultime raccomandazioni il Comitato ha anche chiesto agli Stati membri di fornire un indennizzo adeguato o alloggio alternativo ogni volta che sgomberi forzati hanno luogo dando particolare attenzione ai bambini e alle loro famiglie.

Misure speciali di protezione - Minori stranieri non accompagnati e richiedenti asilo

Nel presente rapporto si evidenziano alcuni progressi da parte degli Stati, in particolare con riferimento alla discussione o approvazione di nuove leggi o riforme per migliorare la situazione giuridica dei minori richiedenti asilo e minori non accompagnati al fine di prestare maggiore attenzione alle loro esigenze, ad esempio rispetto alle procedure di determinazione dell'età per mezzo di visita medica. Inoltre si registra un aumento del numero di bambini rifugiati e richiedenti asilo accolti nei centri di accoglienza come pure un miglioramento degli standard di tali centri e la possibilità di avere accesso a un rappresentante legale a seguito di una decisione negativa per la domanda di asilo. Ciononostante rimangono alcune preoccupazioni ricorrenti da parte del Comitato

Misure speciali di protezione - Bambini appartenenti a minoranze o indigeni

Il Comitato continua a dedicare una particolare attenzione alla situazione dei bambini rom, in particolare ha raccomandato agli Stati di rafforzare i loro sforzi per rimuovere le discriminazioni e sviluppare, in stretta collaborazione con le comunità rom, politiche e programmi volti a garantire la parità di accesso a servizi culturalmente appropriati, tra cui l'istruzione. A questo proposito il Comitato invita gli Stati a sviluppare programmi scolastici che includano la storia e cultura rom. Il Comitato raccomanda, inoltre, di avviare campagne volte ad affrontare l'atteggiamento negativo verso i rom nella società, incluso tra le forze di polizia e gli operatori nonché di destinare adeguate risorse umane, tecniche e finanziarie per garantire il miglioramento socioeconomico delle condizioni dei bambini rom.

Rispetto al tema della salute degli adolescenti, il rapporto evidenzia l'alto numero di raccomandazioni del Comitato rispetto alla questione dell'abuso di sostanze quali alcool, tabacco e droghe che non figurava invece tra le principali preoccupazioni del rapporto del 2006.

rispetto all'implementazione dell'articolo 22 della Crc. In primo luogo la detenzione dei bambini durante le procedure di valutazione della loro richiesta d'asilo, che appare essere in aumento, e le questioni relative alla parità di accesso all'istruzione, sanità e altri servizi per i bambini di famiglie migranti. In secondo luogo la necessità di formazione per il personale che lavora con i bambini non accompagnati, nonché la raccolta di dati al fine di comprendere meglio il fenomeno. Un altro elemento di preoccupazione costante sembra essere la richiesta di sviluppare procedure strutturate per il follow-up dei processi di ricongiungimento familiare sulla base del superiore interesse del minore. Inoltre il Comitato sottolinea la necessità di intraprendere uno studio sistematico sulla scomparsa dei minori non accompagnati e richiedenti asilo.

Infine il Comitato ha sollevato la questione della prevenzione dei matrimoni precoci per i bambini appartenenti a minoranze.

Misure speciali di protezione - Sfruttamento economico

Nelle ultime Osservazioni conclusive, il Comitato si è maggiormente incentrato sulla necessità di fornire più adeguate forme di tutela di lavoro ai bambini. Una nuova questione sottolineata dal Comitato riguarda l'importanza di fornire un quadro legislativo per vietare l'uso dei bambini nelle società europee impegnate con imprese all'estero e multinazionali con sede nei Paesi europei.

Misure speciali di protezione- Sfruttamento sessuale, abuso e tratta

Nonostante i numerosi impegni interna-

Per quanto riguarda il tema dell'ambiente familiare due nuove tematiche sono state sottolineate dal Comitato. In primo luogo, l'importanza di rafforzare i servizi di prevenzione e sostegno precoce, misure che sono essenziali per prevenire la separazione dei bambini dalle loro famiglie e, quindi, la loro istituzionalizzazione. In secondo luogo il Comitato ha raccomandato agli Stati di intraprendere una ricerca approfondita sulle ragioni delle lunghe liste d'attesa per i bambini che richiedono assistenza urgente al fine di poter realizzare adeguati servizi sociali.

zionali presi a seguito del Congresso mondiale contro lo sfruttamento sessuale commerciale dei minori, il Comitato continua a emanare raccomandazioni agli Stati, soprattutto rispetto alla necessità di realizzare ricerche in profondità che valutino le cause e la natura del fenomeno, nonché le caratteristiche delle vittime e autori di reati, con una focalizzazione più specifica sull'uso di internet. Inoltre due specifiche raccomandazioni emergono riguardanti la necessità di rafforzare la cooperazione con le autorità dei Paesi da o verso cui i bambini sono vittime della tratta nonché la necessità di rafforzare la cooperazione con le organizzazioni non governative e l'industria turistica.

Misure speciali di protezione - Amministrazione della giustizia minorile

L'area della amministrazione della giustizia minorile resta una delle aree più rilevanti di preoccupazione per il Comitato.

Il Comitato ha continuato a constatare con apprezzamento l'approvazione di legislazioni e la creazione di istituzioni specifiche in merito. Per quanto riguarda le raccomandazioni, il Comitato ha rafforzato la sua posizione sulla questione dell'età della responsabilità penale, raccomandando che i bambini di età inferiore ai 14 anni siano trattati totalmente al di fuori dal sistema della giustizia penale. Inoltre ha raccomandato di utilizzare la detenzione solo come misura di ultima istanza incentivando invece il ricorso alle misure alternative. Ha poi invitato gli Stati a provvedere alla formazione di tutti gli operatori coinvolti, nonché ad aumentare le risorse dedicate a questo tema. Infine, agli Stati continua a essere chiesto di aumentare i propri sforzi di prevenzione per evitare il coinvolgimento dei bambini nel sistema della giustizia minorile, nonché le attività volte a reintegrare i minori autori di reati nella società.

Il Commento generale n. 14 del Comitato ONU sui DIRITTI DEL FANCIULLO sul DIRITTO DEI BAMBINI E DELLE BAMBINE ad avere i LORO MIGLIORI INTERESSI presi in considerazione primaria (art. 3, comma 1)



 Tessa Onida

I Commenti generali adottati dal Comitato Onu sui diritti del fanciullo hanno, tradizionalmente, la funzione di fornire un'interpretazione – autorevole perché proveniente da un organo delle Nazioni Unite – sul modo nel quale gli Stati firmatari sono chiamati a interpretare, e quindi ad applicare, alcune specifiche disposizioni della Convenzione sui diritti del fanciullo (Crc) stipulata a New York nel 1989, e il Commento generale in oggetto non fa eccezione a questa regola¹. In esso, infatti, il Comitato si premura di fornire precise e articolate indicazioni agli Stati sulla necessità e sulle modalità attraverso le quali gli stessi sono tenuti a dare concreta applicazione al principio del superiore interesse dei bambini e degli adolescenti in ogni decisione che li riguarda. Tale principio – proclamato dall'art. 3, comma

1, della Convenzione – stabilisce che nessuna decisione relativa a persone di età minore deve essere presa senza aver avuto prima riguardo al superiore interesse dei minori. Si tratta di uno dei principi cardine sanciti dalla Convenzione che, oltre a essere espressamente enunciato all'art. 3, permea l'intera Crc fino al punto di rappresentare – insieme al principio di non discriminazione (art. 2), al diritto alla vita, sopravvivenza e sviluppo (art. 6) e al principio che impone l'ascolto delle opinioni dei bambini (art. 12) – uno dei cosiddetti quattro “grandi principi” delineati dalla Convenzione aventi la peculiarità di essere tra loro interdipendenti: devono, cioè, essere interpretati e applicati secondo una visione d'insieme perché ognuno ha l'attitudine di completare, supportare e rafforzare gli altri.

¹ Committee on the Rights of the Children, *General comment n. 14 (2013) on the right of the child to have his or her best interests taken as a primary consideration (art. 3, para. 1)*. Adottato nella sessione del 14 gennaio - 1° febbraio 2013.

Si può agevolmente osservare come il Comitato si premuri di evidenziare fin da subito che quest'ultimo Commento generale non è basato su un nuovo principio di diritto minorile ma, al contrario, poggia su un consolidato principio di livello internazionale, significativamente richiamato più volte nella Crc² e recepito ormai da tempo negli ordinamenti giuridici degli Stati firmatari, fra i quali anche lo Stato italiano³. E, in effetti, la formulazione di tale principio è talmente radicata a livello internazionale da essere già contenuta in alcuni atti cronologicamente antecedenti la Crc come la Convenzione per l'eliminazione di tutte le forme di discriminazione contro le donne del 1979 e, soprattutto, la Dichiarazione dei diritti del fanciullo del 1959 dove il *best interest of child* è stato per la prima volta proclamato a livello internazionale⁴. Tale principio, inoltre, dopo l'adozione della Crc si è ulteriormente diffuso e rafforzato a livello internazionale. Ha, infatti, trovato accoglienza in successivi atti normativi fra i quali la Carta di Nizza⁵ che – oltre ad aver innovato la tematica minorile a livello di formulazione del Trattato UE avendo posto la promozione della tutela dei diritti dei minori tra gli obiettivi dell'Unione⁶ e tra i principi fondamentali della sua azione esterna⁷ – ha introdotto anche il principio del *best interest of child* al vertice delle norme di diritto europeo⁸.

Pur non trattandosi di un *quid novi*, il Comitato ha tuttavia ritenuto necessario approfondire il principio del *best interest of child* intervenendo su una delle questioni più difficili del diritto minorile attraverso l'adozione del Commento generale in oggetto perché tale principio, nella pratica, finiva spesso per essere mal applicato

se non addirittura completamente disatteso. Invero gli ordinamenti – generalmente quelli di common law – che per primi hanno elaborato il principio e affermato la *paramountcy* dell'interesse del minore nelle questioni e controversie che lo riguardano, hanno già sperimentato la difficoltà di conciliare e inserire concretamente all'interno di quel principio (che *ictu oculi* si riferisce a ipotetici contrasti con gli interessi di terzi) una linea di scelta preferenziale qualora sussistano, o siano pensabili, contrasti fra diversi interessi del medesimo minore. Ora è chiaro, e il Comitato Onu lo vuole esplicitare ipotizzando casi pratici, che tra più interessi dei medesimi soggetti minori deve darsi prevalenza al “best interest”, ma tra il minore e i terzi gli interessi da tutelare sopra tutti sono sempre quelli del minore, a meno che anche i terzi abbiano da far valere un particolare favore del diritto, come quando si tratta di altre categorie protette perché possibili oggetto di discriminazione.

L'organo competente delle Nazioni Unite ha così elaborato le indicazioni per condurre gli Stati firmatari verso una più corretta interpretazione e applicazione di tale principio, sottolineando che un risultato del genere potrà essere raggiunto solo attraverso un profondo cambiamento nel *modus operandi* dei politici e delle istituzioni, finalizzato a giungere a un'esatta individuazione del significato e della portata del principio del superiore interesse del minore. Solo così sarà possibile lasciarsi alle spalle le mancate applicazioni, ma anche le manipolazioni e gli abusi registrati da parte di alcuni governi o di altre autorità statali relativamente al principio del superiore interesse del minore

² Cfr. artt. 9, 10, 18, 20, 21, 37 (c), 40 paragrafo 2 (b) (iii), sulla separazione dai genitori, l'art. 10 sul ricongiungimento familiare; l'art. 18 sulle responsabilità genitoriali; l'art. 20 sulla privazione dell'ambiente familiare e di cura alternativa, l'art. 21 sull'adozione; art. 37 (c) sulla separazione da adulti in stato di detenzione; art. 40 paragrafo 2 (b) (iii) sulle garanzie procedurali tra cui la presenza di genitori a udienze per questioni penali che coinvolgono i bambini in conflitto con la legge; nel Protocollo opzionale alla Convenzione sulla vendita di bambini, la prostituzione infantile e la pornografia infantile (preambolo e art. 8), nel Protocollo opzionale alla Convenzione relativa a un regime di comunicazione (preambolo e artt. 2 e 3).

³ La Convenzione adottata dall'Assemblea

generale delle Nazioni Unite il 20 novembre 1989, è entrata in vigore il 2 settembre 1990 ed è stata ratificata dall'Italia con la legge 176/1991.

⁴ Più specificatamente nella Dichiarazione dei diritti del fanciullo (approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 1959) al secondo e al settimo dei principi in essa affermati si utilizza per la prima volta la nozione di *best interest of the child* e si introduce il concetto secondo cui anche il minore, al pari di qualsiasi altro essere umano, è un soggetto di diritti (non solo dopo, ma anche prima della nascita). Come noto, poi, la Dichiarazione dei diritti del fanciullo non era un atto giuridicamente vincolante, ma l'affermazione nella stessa del principio del superiore interesse del minore fu ugualmente molto importante perché servì a superare i brevi riferimenti

al minore contenuti nella Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo del 1948 e a veicolare tra gli Stati membri della Comunità internazionale l'idea che «il minore è titolare di diritti che essi devono non solo riconoscere ma anche garantire, costituendo così il fondamento, ancora pregiudiziale, di ogni ordinamento civile». Cfr. Lucifora, A. *Il minore europeo tra ordine pubblico e superiore interesse del fanciullo*, in «Quaderni europei», dicembre 2012, n. 47.

⁵ La Carta di Nizza ha ormai un'efficacia giuridica vincolante in quanto l'art. 6 del Trattato sull'Unione Europea, come modificato dal Trattato di Lisbona, ha sancito l'efficacia vincolante della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea, adottata a Nizza il 7 dicembre 2000.

⁶ Cfr. art. 3 par. 2 TUE.

⁷ Cfr. art. 5 TUE. Inoltre ha anche

attribuito al Parlamento europeo e al Consiglio il potere di stabilire, mediante direttive adottate secondo la procedura legislativa ordinaria, norme minime relative alla definizione dei reati e delle sanzioni in diverse sfere di criminalità, tra cui proprio la tratta degli esseri umani e lo sfruttamento sessuale delle donne e dei minori (art. 83 TFUE, ex art. 31 del TUE).

⁸ È inoltre opportuno segnalare che secondo alcuni autori tale principio ha acquistato un più preciso contenuto proprio in virtù dell'entrata in vigore della Carta sui diritti fondamentali dell'Unione Europea di Nizza del 7 dicembre 2000, dove ritroviamo, all'art. 24, la precisazione che i minori hanno diritto alla protezione e alle cure necessarie per il loro benessere. Cfr. Martinelli, P., Moyersoen, J., *L'interesse del minore: proviamo a ripensarlo davvero*, in «Minori giustizia», n. 3, 2011.

che, in più occasioni, è stato tirato in ballo per giustificare politiche razziste o per far valere i propri personali interessi in materia di affidamento da parte di genitori o avvocati che ne hanno così svilito il reale significato. Pertanto, l'intervento posto in essere del Comitato Onu attraverso questo Commento generale deve essere letto, prima di tutto, come un intervento finalizzato a porre rimedio alle diffuse mancate applicazioni e, soprattutto, alle ancora più insidiose errate applicazioni di cui è stato fatto oggetto il principio proclamato dal comma 1 dell'art. 3 della Crc. Fenomeno questo, agevolato dall'atteggiamento di quegli operatori che, non comprendendo appieno l'importanza della regola che impone di perseguire in ogni occasione il *best interest of child*, hanno considerato tale principio alla stregua di una pura tautologia idonea a motivare qualunque arbitrio del giudice o – soprattutto in passato – lo hanno ascritto alla categoria amministrativistica degli interessi legittimi⁹.

Venendo a un esame più specifico del Commento generale in oggetto, balza subito agli occhi che il Comitato Onu si preoccupa, per prima cosa, di delimitarne univocamente l'ambito di applicazione spiegando di averlo circoscritto al primo comma dell'art. 3 della Crc e che, quindi, esso non riguarda il secondo comma dello stesso articolo – relativo al benessere del bambino – e neppure il terzo sull'obbligo degli Stati parti di fare in modo che le istituzioni, i servizi e le strutture per i bambini rispettino gli standard indicati.

Successivamente, iniziando a entrare *in medias res* – il Comitato ribadisce che tutti gli Stati aderenti alla Crc sono obbligati a considerare il *best interest of child* una considerazione preminente oltre che un principio-guida per ogni decisione che sia relativa ai minori, sia essa di competenza delle istituzioni pubbliche o private di assistenza sociale, dei tribunali, delle autorità amministrative o degli organi legislativi. Scende poi ancora più nel dettaglio il Comitato, soffermandosi sulla natura e sulla portata dell'impegno che hanno assunto gli Stati firmatari della Crc, tratteggiando un articolato quadro dei diversi tipi di obblighi che gravano su di loro circa la concreta attuazione del principio del superiore interesse del bambino. In particolare esso indica la necessità che tale principio sia adeguatamente integrato e applicato dai singoli

Stati in modo coerente in ogni azione (sia essa amministrativa o giudiziaria) intrapresa da un ente pubblico che sia destinata ad avere un impatto diretto o indiretto sui bambini. Gli Stati, rimarca il Comitato, dovranno quindi provvedere a passare in rassegna e, se necessario, modificare, la legislazione nazionale e le altre fonti di diritto in modo da garantire che il principio del *best interest* si rifletta in tutte le leggi e i regolamenti nazionali, provinciali o territoriali oltre che a fornire ampiamente informazioni a tutti i bambini e alle loro famiglie sul significato di tale principio. Ciò dovrà avvenire in una lingua a loro comprensibile in modo da metterli in grado di capire la portata dei loro diritti, anche grazie a programmi di

[...] il Comitato ribadisce che tutti gli Stati aderenti alla Crc sono obbligati a considerare il *best interest of child* una considerazione preminente oltre che un principio-guida per ogni decisione che sia relativa ai minori, sia essa di competenza delle istituzioni pubbliche o private di assistenza sociale, dei tribunali, delle autorità amministrative o degli organi legislativi.

comunicazione che coinvolgono i mass media e i social network. Si chiarisce poi un'altra scelta importante che è quella di non giustificare in alcun modo l'inerzia degli Stati relativamente all'obbligo di dare concreta e corretta attuazione al principio del superiore interesse del minore e che, qualora alcuni di essi tengano un atteggiamento passivo, la loro condotta sarà valutata alla stregua di un totale insuccesso. Il principio dell'interesse superiore del minore – insiste il Comitato – deve infatti pervenire a trovare reale applicazione in qualsiasi ambito: penale, civile e amministrativo. Pertanto gli Stati sono chiamati ad assicurarne il rispetto e l'applicazione nell'elaborazione di tutte le misure di attuazione adottate dai governi, nelle decisioni individuali prese dalle autorità giudiziarie o amministrative, nelle decisioni prese da soggetti

⁹ Si tratta di una categoria elaborata nel diritto amministrativo per indicare quelle situazioni giuridiche che, a differenza dei diritti soggettivi, non ricevono dall'ordinamento una tutela piena e incondizionata ma solo "di riflesso", quando cioè la loro realizzazione coincide con l'interesse della pubblica amministrazione. Sul punto Cfr. Magno, G., *Il minore è portatore di un semplice interesse, oppure è titolare di diritti?*, in «Minori giustizia», n. 3, 2011.

della società civile e del settore privato che si occupano di tutelare l'infanzia e l'adolescenza (siano essi enti a scopo di lucro o associazioni no profit) e nella realizzazione di linee guida per le azioni intraprese da parte di persone che lavorano con e per i bambini, compresi i genitori e gli operatori sanitari. Tenendo ben fermo il fatto che il *best interest* deve trovare applicazione per tutti i bambini e le bambine, il Comitato sottolinea, poi, che tale principio vale per quelli in conflitto (accusati o riconosciuti colpevoli di reati), per quelli che sono entrati in contatto con la legge anche una sola volta in qualità di vittime o testimoni, e anche per l'ipotesi che siano stati i genitori dei minori a entrare in conflitto con la legge. Gli Stati non hanno, infatti, la facoltà di decidere se l'interesse dei bambini sia da valutare o meno ma sono chiamati a farlo sempre all'atto di adottare i provvedimenti destinati a produrre effetti sui minori, e lo devono fare tenendo presente che il *best interest of child* non deve essere per loro semplicemente una considerazione preminente ma "la" considerazione preminente. Ma per garantire che il *best interest of child* orienti realmente l'azione dei singoli Stati a livello operativo, il Comitato arriva a chieder loro di mettere in campo uno specifico meccanismo di garanzia sul quale ci soffermeremo in modo più approfondito più avanti ma che già adesso possiamo sommariamente descrivere: prima di assumere una decisione destinata a produrre effetti su un minore, il soggetto competente ad adottarla dovrà individuare innanzitutto il superiore interesse del minore nel caso specifico per poi metterlo a confronto con gli altri interessi e diritti in gioco (ad esempio, l'interesse pubblico, quello dei genitori o quello di altri bambini o ragazzi) al fine di trovare una soluzione che li soddisfi tutti adeguatamente. Poi, nel caso in cui un'armonizzazione degli interessi in gioco non sia possibile senza sacrificare qualcuno, saranno le autorità competenti a decidere quale posizione giuridica debba prevalere – al termine di un'attenta operazione di bilanciamento – senza dimenticare che il diritto del bambino ad avere i propri diritti perseguiti nel suo migliore interesse esige sempre una valutazione che rispetti il suo valore primario, anche se ciò non vuol dire che il *best interest of child* sia chiamato a sopraffare *sic et simpliciter* tutti gli altri valori. Emerge, infatti, dalla

giurisprudenza della Corte di giustizia europea che il valore del migliore interesse del minore è senz'altro primario ma non necessariamente incompressibile: quando il giudice persegue tale valore «non è orientato a perseguire un interesse di ordine superiore»¹⁰, ma – più semplicemente – «a dare attuazione ai diritti del bambino, riguardati come preminenti rispetto» in primo luogo, «a quelli dei genitori»¹¹.

A questo punto, volendo approfondire l'analisi che stiamo portando avanti, è necessario focalizzare l'attenzione sulla fenomenologia del *best interest of child*, sul modo, cioè, nel quale esso è stato inteso, almeno fino adesso, e sul modo nel quale (ammesso che lo stesso debba anche solo parzialmente cambiare) sarà chiamato ad atteggiarsi, alla luce del Commento generale. La corretta individuazione del contenuto e della portata di tale principio costituisce, infatti, come già aveva intuito Alfredo Carlo Moro diversi anni fa, un passaggio fondamentale perché è proprio la giusta valorizzazione degli interessi dei minori – fra i quali spicca per importanza il *best interest of child* – la via maestra da percorrere se si vuole davvero giungere ad attuare quel diritto dei bambini «al loro pieno sviluppo della personalità»¹². Il Commento generale ci impone dunque, di interrogarci sulla necessità di apportare dei cambiamenti sul modo nel quale è stato finora interpretato il principio del *best interest*, sebbene non si tratti di un'operazione priva di difficoltà perché tale principio ha (causa la sua peculiare natura) l'attitudine di manifestarsi in modi diversi. Per compiere quest'operazione, infatti, è necessario assumere un atteggiamento pragmatico e schematizzare le forme attraverso le quali tale diritto, in virtù della sua natura "dinamica", si manifesta alla luce di quanto indicato dal Comitato per poi fare un confronto con il modo in cui il principio del superiore interesse ha operato nel nostro ordinamento giuridico¹³.

Possiamo a questo punto orientativamente affermare che riguardo alle funzioni che – secondo il Comitato – il principio del *best interest* è chiamato a svolgere, esso ha l'attitudine di manifestarsi come:

- un fondamentale criterio ermeneutico;
- un diritto *self-executing* in grado di essere applicato direttamente all'interno del diritto dei singoli Stati senza essere stato precedentemente recepito con una disciplina specifica;

¹⁰ Cfr. Conti, R., *Alla ricerca del ruolo dell'art 8 della Convenzione europea dei diritti dell'uomo nel pianeta famiglia*, in <http://www.minoriefamiglia.it>.

¹¹ Cfr. nota 10.

¹² Cfr. Moro, A.C., *Manuale di diritto minorile*, Zanichelli, 2008.

¹³ Ciò solo allo scopo di consentirne un'analisi senza mai abbandonare la visione d'insieme perché, alla fine, le diverse forme attraverso le quali si manifesta il *best interest of child* sono tutte strettamente collegate fra loro come facce diverse di un'unica figura.

Il principio del superiore interesse del minore è, quindi, prima di tutto un criterio ermeneutico in base al quale scegliere come interpretare una norma qualora la stessa sia aperta a più di un'interpretazione: dovrà essere sempre scelta l'interpretazione che dà la migliore attuazione all'interesse del bambino.

- una clausola di salvaguardia in grado di impedire l'applicazione di una norma che, nel caso in specie, porterebbe a un provvedimento non in linea con il migliore interesse del minore.

Il principio del superiore interesse del minore è, quindi, prima di tutto un criterio ermeneutico in base al quale scegliere come interpretare una norma qualora la stessa sia aperta a più di un'interpretazione: dovrà essere sempre scelta l'interpretazione che dà la migliore attuazione all'interesse del bambino. Del resto è lo stesso Comitato a ricordare che tutti i diritti previsti nella Crc e nei suoi protocolli opzionali formano un quadro da leggere e interpretare prestando particolare attenzione proprio al principio del migliore interesse del bambino. E ai fini dell'analisi che stiamo conducendo, è proprio la funzione ermeneutica del *best interest of child* ad aver storicamente incontrato minori difficoltà nel nostro Paese a essere recepita e applicata da parte dei soggetti chiamati a prendere decisioni destinate a incidere significativamente sullo sviluppo dei soggetti di minore età. Infatti, il sistema di garanzie costituzionali in favore del minore – delineato dagli artt. 2 e 3 dei principi fondamentali e poi precisato nei successivi artt. 30, 31, 32, 34, 37 e 38 – non descrive delle forme episodiche di tutela in favore di soggetti istituzionalmente deboli, ma si pone come una generale «strategia di intervento legislativo, dove il *favor minoris* si concretizza nella» generale «promozione dei diritti del minore»¹⁴. Il modo d'intendere la condizione minorile delineato dalla Costituzione aveva dunque permesso alla giurisprudenza costituzionale di elaborare e di utilizzare il principio *del preminente interesse del minore* come criterio interpretativo per risolvere alcune questioni sottoposte al suo vaglio di legittimità già prima che lo stesso fosse affermato nella Crc¹⁵. Così, il principio per cui

gli interessi di ogni altro soggetto coinvolto in un rapporto con un minore devono essere subordinati sempre alla tutela dell'interesse del soggetto di minore età era già stato posto dalla Consulta alla base della sentenza (interpretativa di accoglimento) n. 199 del 1986 nella quale è stata dichiarata incostituzionale – per violazione sia dell'art. 2 che dell'art. 3 della Costituzione – una norma relativa all'adozione dei minori in stato di abbandono che il legislatore aveva adottato in riferimento ai minori italiani senza prevederne l'applicabilità anche nei confronti dei minori stranieri che si trovavano nella stessa condizione¹⁶.

Con il passare del tempo l'importanza di questo fondamentale principio in materia di tutela dei minori si è ulteriormente rafforzata e diffusa nel nostro Paese grazie, in primo luogo, alla ratifica della Crc¹⁷ che ne ha dato un ulteriore impulso alla diffusione fino al punto di farlo diventare, per il legislatore, il criterio principale cui ispirarsi negli interventi che, in questi ultimi anni, hanno riguardato il diritto di famiglia. Inoltre, anche quando il legislatore è intervenuto per disciplinare ambiti giuridici diversi dal diritto di famiglia, aventi punti di contatto con il diritto minorile, ha dato attuazione – come nel caso del TU sull'immigrazione¹⁸ adottato principalmente con l'intento di regolare gli arrivi in massa di cittadini extracomunitari – al principio del *best interest of child* attraverso delle specifiche previsioni. È così, infatti, che al 2° comma dell'art. 19 del citato TU il legislatore ha espressamente disposto il divieto di espulsione nei confronti dei minori salvo che per motivi di ordine pubblico o di sicurezza dello Stato¹⁹, e che al 3° comma dell'art. 31 ha introdotto la possibilità che anche i familiari del minore rimangano (o possano entrare) nel territorio dello Stato per un periodo di tempo determinato, in deroga alle disposizioni del TU, quando vi sono gravi motivi

¹⁴ Cfr. Conti, R., *Alla ricerca del ruolo dell'art 8 della Convenzione europea dei diritti dell'uomo nel pianeta famiglia*, cit.

¹⁵ A rigore tale principio era già stato teorizzato – almeno in parte – nella vigenza del cc del 1865 in quanto già allora era diffuso il richiamo giurisprudenziale alla tutela dell'interesse del minore anche se «era soprattutto finalizzato a derogare il principio dell'affidamento al padre o al genitore incolpevole in caso di separazione dei genitori» (sul punto cfr. Riviello, R., *L'interesse del minore fra diritto internazionale e multiculturalità*, in «Minori giustizia», n. 3, 2011).

¹⁶ Nello specifico, il giudizio di legittimità costituzionale riguardava l'art. 76 della legge 4 maggio 1983, n. 184 (*Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori*) nella parte in cui escludeva che la nuova normativa sulla disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori in genere e gli artt. 29 e 37 in particolare potessero essere applicati alle procedure relative all'adozione di minori stranieri «in corso» al momento dell'entrata in vigore della legge stessa. Come già anticipato la Corte costituzionale ha dichiarato l'illegittimità costituzionale dell'art. 76 della legge 4 maggio 1983, n. 184 per violazione degli artt. 2 e 3 della Costituzione nella parte in cui precludeva l'applicazione dell'art. 37 alle procedure già iniziate nei confronti dei minori stranieri in stato di abbandono in Italia.

¹⁷ Cfr. nota 3.

¹⁸ Cfr. D.Lgs. 25 luglio 1998, n. 286, *Testo unico delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero*.

¹⁹ Cfr. art. 19 comma 2 del D.Lgs. 286/1998 cit.

connessi allo sviluppo psicofisico del minore e tenuto conto dell'età e delle condizioni di salute di quest'ultimo²⁰. Il superiore interesse del minore a essere educato nell'ambito della propria famiglia prevale, pertanto, già *ex lege* nel D.Lgs. n. 286 del 1998 sull'interesse dello Stato di controllare i flussi migratori ogni qualvolta una diversa soluzione determi-

nerebbe un grave pregiudizio per la crescita del soggetto di minore età. Del resto, è un dato di fatto obiettivo che il principio del *best interest of child* abbia esteso un poco alla volta in Italia il suo tradizionale ambito di operatività, passando da criterio a cui si faceva riferi-

mento soprattutto per decidere dell'affidamento dei figli minori in sede di separazione legale tra i coniugi, a criterio addirittura espressamente indicato all'interprete dal legislatore per risolvere alcune particolari ipotesi nelle quali lui stesso ha ritenuto preferibile non adottare una disciplina specifica: è il caso della recente legge sulla filiazione nella quale – a fronte del fermo divieto precedentemente esistente nella legge di riconoscimento di figli nati da rapporti incestuosi – ha disposto la possibilità che il giudice (*recte* il tribunale per i minorenni) possa consentirne il riconoscimento quando ciò corrisponde al migliore interesse dei bambini nati da tali rapporti²¹.

Ma come anticipato, il principio di cui ci occupiamo è secondo le indicazioni contenute nel Commento generale, anche **un diritto *self-executing*** operante, quindi, all'interno degli Stati che hanno ratificato la *Crc* e in grado di essere invocato davanti a un giudice senza essere stato prima recepito attraverso delle specifiche norme all'interno degli ordinamenti giuridici dei singoli Stati. Si tratta, evidentemente, di qualcosa di ulteriore e diverso rispetto alla possibilità che un giudice chieda alla Corte costituzionale di pronunciarsi sulla legittimità di una previsione legislativa relativamente al rispetto del principio del migliore interesse del minore perché riconoscere l'efficacia *self-executing* del *best interest of child* vuol dire permettere a una qualunque persona di agire in

giudizio per ottenere una tutela diretta di tale posizione soggettiva da parte dell'ordinamento giuridico e non, semplicemente, la rimozione di una disposizione di legge che ne impedisce la corretta attuazione. Su questo aspetto, d'altra parte, il Comitato insiste in modo pressante perché si tratta di un punto focale: se gli Stati non interpretano il principio del *best interest of child* come un diritto *self-executing* è la sua stessa effettività giuridica a essere messa in discussione o, comunque, a essere fortemente circoscritta. Infatti – anche se adesso la situazione sta lentamente cambiando con l'entrata in vigore del Terzo protocollo opzionale alla *Crc*²² – le Nazioni Unite si sono limitate, finora, a redigere dei rapporti, con scadenze determinate, nei quali descrivere la situazione di ogni singolo Stato nei riguardi degli obblighi assunti con la ratifica della Convenzione; ma tale attività non ha, evidentemente, in sé l'attitudine di produrre alcun effetto diretto nei riguardi dei cittadini dei Paesi sottoposti a verifica²³. Così è particolarmente importante che gli Stati superino gli orientamenti limitativi nell'interpretazione del principio del *best interest of child* e inizino a interpretare le disposizioni contenute nella *Crc* – in particolare quella concernente il principio del migliore interesse del minore – come *self-executing*, sebbene su questa strada si possano incontrare delle difficoltà. Queste, almeno per l'Italia, sono state rappresentate soprattutto dal fatto che la nostra cultura giuridica non è portata a consentire che si possa invocare davanti a un giudice un diritto dal contenuto così generico com'è quello del *best interest* senza che sia stata adottata precedentemente una disciplina di dettaglio che dia attuazione a tale principio. Il nostro, infatti, è storicamente un Paese nel quale l'affermazione di principi dalla portata così ampia è stata spesso ritenuta²⁴ essenzialmente un criterio ermeneutico utile per l'interprete e funzionale a orientare la futura attività del legislatore. D'altra parte non si può dire che si tratti di una difficoltà solo italiana: nei *Quaderni europei* del dicembre 2012 chiaramente si evidenziava che, tra tutti i Paesi che hanno ratificato la *Crc*, il riconoscimento del carattere *self-executing* delle norme contenute nella Convenzione era stato affermato fino ad allora (ma son passati solo 2 anni), esclusivamente nella giurisprudenza di tre Stati: in quella belga, svizzera e olandese²⁵.

²⁰ Cfr. art. 31 comma 3 del D.Lgs. 286/1998 cit.

²¹ Cfr. art. 251 cc come riscritto dalla legge 10 dicembre 2012, n. 219, *Disposizioni in materia di riconoscimento dei figli naturali*, pubblicata nella GU 17 dicembre 2012, n. 293.

²² Con l'entrata in vigore avvenuta nel 2014 del Terzo protocollo opzionale (adottato dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 19 dicembre 2011) alla *Crc*, il Comitato Onu sui diritti dei bambini e delle bambine potrà finalmente esaminare i casi individuali di violazione dei diritti perché i bambini e/o i loro rappresentanti potranno presentargli individualmente i casi di violazione dei diritti sanciti dalla *Crc*. L'Italia, tuttavia, a oggi non ha ancora provveduto alla ratifica del Protocollo e, quindi, nel nostro Paese non è ancora operativo.

²³ Sulle criticità della *Crc* cfr. Long, J., *Il diritto italiano della famiglia alla prova delle fonti internazionali*, Milano, 2006; Sacucci, A., *Riflessioni sulla tutela internazionale dei diritti del minore*, in «Giurisprudenza italiana», n. 1, 2000.

²⁴ Almeno finché non ha trovato attuazione attraverso una disciplina più specifica.

²⁵ Cfr. Lucifora, A., *Il minore europeo tra ordine pubblico e superiore interesse del fanciullo*, cit.

Si tratta, dunque, di un aspetto sul quale è necessario che gli Stati si impegnino per riuscire a fare un salto di qualità e mettersi in sintonia con le indicazioni impartite dal Comitato anche perché l'aspetto *self-executing* del *best interest of child* è strettamente connesso con la terza forma nella quale, secondo il Comitato, è chiamato a operare: cioè come una sorta di **clausola di salvaguardia** per la quale ogni processo decisionale che riguarda i bambini deve necessariamente includere una valutazione del possibile impatto (positivo o negativo) della decisione che sta per essere presa sul bambino o sui bambini interessati. Ogni provvedimento destinato a incidere sui soggetti di minore età deve essere il frutto di un'attenta operazione di valutazione degli interessi in gioco che tenga in giusto conto il valore del *best interest of child*, senza limitarsi alla semplice e vuota affermazione che tale diritto è stato perseguito. E per permettere un controllo sulla correttezza delle valutazioni compiute, il Comitato chiede espressamente agli Stati che qualsiasi decisione riguardante i minori sia motivata specificando l'indicazione degli elementi rilevanti per valutare il migliore interesse del minore (o dei minori) destinatario del provvedimento e su come gli stessi sono stati ponderati.

Tuttavia, affermare *tout court* che il principio del *best interest of child* consenta al giudice di non applicare una legge potenzialmente pertinente al caso sottoposto al suo giudizio che però andrebbe contro il migliore interesse del bambino così come lui stesso l'ha individuato in quella particolare ipotesi, non è cosa semplice. Risulta, infatti, concettualmente difficile prevedere che il principio del *best interest* possa permettere al giudice di superare la maglia d'acciaio della legge in ogni circostanza nella quale lo ritenga opportuno, anche se si tratta di un affermato principio che vanta un utilizzo pluridecennale nelle fonti di diritto internazionale (dove ha ormai acquisito una valenza propria) e nel nostro diritto interno. Non è, infatti, un caso che delle forme nelle quali, secondo il Comitato, può manifestarsi il principio del superiore interesse del minore la "clausola di salvaguardia" sia quella maggiormente predisposta a creare difficoltà in un Paese tradizionalmente di diritto civile e a sindacato di costituzionalità accentrato come il nostro. Del resto, la stessa nozione di *best interest of child* è nata e si è affermata nella

cultura giuridica anglosassone²⁶ dove riveste un significato preciso, diversamente da quanto è avvenuto in passato nei Paesi di *civil law* dove l'affermazione del migliore interesse del minore è risultata spesso come «una di quelle frasi pregnanti [...] destinate ad avere successo perché dicono qualcosa a tutti, pur tollerando che ciascuno le interpreti a modo suo»²⁷.

Il Comitato spiega accuratamente, tuttavia, il modo in cui è chiamato a funzionare il principio del migliore interesse del minore per svolgere la funzione che abbiamo chiamato di "clausola di salvaguardia", indicando i passaggi da seguire per determinare e valutare il migliore interesse del bambino attraverso un'attività da intraprendere in ogni singolo caso. Il Comitato, in tal modo, chiarisce gli elementi che devo-

Ogni provvedimento destinato a incidere sui soggetti di minore età deve essere il frutto di un'attenta operazione di valutazione degli interessi in gioco che tenga in giusto conto il valore del *best interest of child*, senza limitarsi alla semplice e vuota affermazione che tale diritto è stato perseguito.

no sempre essere presi in considerazione per compiere una valutazione rispettosa del *best interest* del minore: le opinioni del bambino, la sua identità, il mantenimento del contesto familiare e di relazione del bambino (quindi anche gli sforzi per prevenire la separazione e preservare l'unità familiare), la sua cura, la sua protezione e sicurezza, il suo diritto alla salute e all'educazione. Inoltre, ed è questa un'indicazione molto importante ai fini di una corretta applicazione del principio oggetto di questo lavoro, nel Commento generale si invitano gli Stati a dotarsi di meccanismi, all'interno dei loro sistemi giuridici di appello, per verificare che le decisioni relative ai fanciulli siano effettivamente prese avendo riguardo al loro migliore interesse. In sostanza quello che il Comitato Onu chiede agli Stati è che chi ha il

²⁶ In Inghilterra tale espressione in passato veniva utilizzata «per indicare l'ottica dell'intervento diretto del giudice in caso di mancanza o inidoneità del genitore o di litigio familiare, in applicazione della dottrina del *parens patriae*, laddove il Sovrano (oggi lo Stato) assume la funzione di padre di tutti i cittadini». Cfr. Magno, G., *Il minore è portatore di un semplice interesse, oppure è titolare di diritti?*, cit.
²⁷ Cfr. Lucifora, A., *Il minore europeo tra ordine pubblico e superiore interesse del fanciullo*, cit.

compito di prendere delle decisioni destinate a incidere sulla futura crescita dei minori non possa limitarsi ad applicare semplicemente le disposizioni vigenti poggiando sulla convinzione che le stesse siano state adottate per perseguire l'interesse dei minori, ma deve verificare che questo accada nel caso concreto. Quindi, per esempio, quando un giudice dovrà prendere una decisione riguardo alla concessione o meno di un minore in adozione, non potrà – pur sapendo che tale normativa è stata adottata dal legislatore avendo come principale punto di riferimento la tutela del minore – limitarsi ad applicare *sic et simpliciter* la legge, ma dovrà verificare se la decisione che sta prendendo, in attuazione della legge, risponda anche al superiore interesse del minore così come lui stesso l'ha individuato nel caso specifico. Inoltre il giudice dovrà rendere conto di questa complessa operazione nella motivazione dell'atto,

compiutamente prevedere nel momento in cui viene adottata la norma. Del resto, a prescindere dalle affermazioni contenute nel Commento generale è tutta la *paramountcy del best interest of child*, affermata in recenti atti delle Nazioni Unite (come le importanti Linee guida Onu del 24 febbraio 2010²⁹) ad andare nel senso di richiedere agli Stati che il reale e concreto interesse del minore riesca a imporsi sempre, paradossalmente perfino rispetto a situazioni pensate e organizzate dal diritto proprio in favore del minore stesso. Si tratta, peraltro, di un orientamento che ha trovato conferma anche in ambito europeo nella pronuncia del 2010 della Corte europea dei diritti dell'uomo nel caso Moretti-Benedetti contro Italia³⁰ dove lo Stato italiano è stato condannato perché il competente Tribunale per i minorenni aveva gestito il procedimento di adozione di una bambina ignorando completamente che la famiglia

Il Comitato, in tal modo, chiarisce gli elementi che devono sempre essere presi in considerazione per compiere una valutazione rispettosa del best interest del minore: le opinioni del bambino, la sua identità, il mantenimento del contesto familiare e di relazione del bambino (quindi anche gli sforzi per prevenire la separazione e preservare l'unità familiare), la sua cura, la sua protezione e sicurezza, il suo diritto alla salute e all'educazione. Inoltre [...] si invitano gli Stati a dotarsi di meccanismi, all'interno dei loro sistemi giuridici di appello, per verificare che le decisioni relative ai fanciulli siano effettivamente prese avendo riguardo al loro migliore interesse.

spiegando le considerazioni fatte e, nel caso in cui si sia resa necessaria un'operazione di bilanciamento degli interessi in gioco, dovrà indicare in base a quale ragionamento ha deciso l'interesse da far prevalere (in caso contrario la decisione adottata si caratterizzerà di un vizio tale da consentirne l'impugnazione nel successivo grado di giudizio²⁸). Infatti l'art. 3 della Convenzione ha posto nell'ordinamento giuridico degli Stati firmatari un principio di valore cogente in grado di correggere le eventuali storture a cui potrebbe andare incontro un sistema giuridico (pur mosso dall'intento di tutelare i minori), ma che il legislatore non può

presso cui la stessa era stata data in affidamento aveva già, due volte³¹ presentato la richiesta di adottarla e, soprattutto, ignorando il particolare legame affettivo che la minore aveva creato con i coniugi Moretti e Benedetti. Operando in tal modo il giudice non aveva – secondo la Corte – tenuto nella giusta considerazione il *best interest* della minore, che avrebbe richiesto l'accoglimento della domanda di adozione presentata dagli affidatari della bambina. È significativo, qui, richiamare questa sentenza perché, al di là delle specifiche peculiarità che la caratterizzano, contiene un forte richiamo da parte di “un altro” autorevole organo di

²⁸ Il non rispetto del *best interest of child* è idoneo a giustificare di per sé l'impugnazione dell'atto adottato in contrasto con questo principio.

²⁹ Cfr. Assemblea generale, Risoluzione 64/142 del 18 dicembre 2009, resa pubblica il 24 febbraio 2010, *Guidelines for the alternative care of children*.

³⁰ Cfr. Corte europea dei diritti dell'uomo, sentenza 27 aprile 2010, Moretti e Benedetti contro Italia.

³¹ Segnatamente una presentata prima che la minore fosse dichiarata adottabile e un'altra dopo la dichiarazione di adottabilità.

diritto internazionale (la Corte europea dei diritti dell'uomo) sull'importanza di cercare di perseguire sempre il migliore interesse del minore senza accontentarsi di dare passivamente attuazione alla disciplina vigente. Non è un caso che a essa la dottrina abbia riconosciuto il merito di aver trasformato il principio del superiore interesse del minore che, per anni, è stato poco più che «una clausola di stile per giustificare di volta in volta le decisioni assunte con provvedimenti relativi a minorenni»³², in una formula avente un contenuto concreto. È comunque un dato di fatto che il generale utilizzo del principio del *best interest of child* non solo come criterio per esprimere una valutazione sugli elementi che caratterizzano una certa situazione sottoposta a giudizio «nei limiti in cui occorra individuare una fra più opzioni tutte conformi al dettato normativo vigente», ma anche come anticorpo o clausola di salvaguardia per combattere le distorsioni a cui può andare incontro il sistema desti delle forti perplessità e risulti di difficile applicazione nella pratica³³. La sua serena accettazione si scontra, infatti, prima di tutto con l'obiettivo difficoltà di definire in modo univoco un principio che rischia di diventare essenzialmente metagiuridico in quanto l'esatta individuazione del *best interest of child* è inevitabilmente ostacolata dalla sua «naturale estraneità [...] rispetto alla posizione di ciascuno degli operatori che se ne occupano»³⁴. L'interesse del minore si colloca sempre, infatti, «rispetto a qualsiasi adulto [...], in una lontananza difficile» da superare e, inevitabilmente, chiunque cerchi di individuarlo in concreto finisce – specialmente se gli è data la possibilità di prescindere dal dato normativo – per essere influenzato dal proprio personale vissuto e per trasferire, magari inconsapevolmente, la propria esperienza nel concetto di

migliore interesse che sta cercando di individuare. D'altro canto, l'obiettivo impossibilità di determinare un concetto di migliore interesse del minore evincibile su basi scientifiche e oggettive è a maggior ragione evidente se si pensa a come l'interprete è chiamato a ricostruire il *best interest of child* nelle diverse situazioni che contraddistinguono i minori presenti nel nostro Paese: nella pratica giudiziaria sarà sempre più necessario interrogarsi se il *best interest* per i figli di genitori nati e vissuti in Italia debba essere esattamente lo stesso (ed eventualmente quanto possa differire) di quello applicato per i figli di immigrati residenti in Italia ma nati in Paesi culturalmente lontani dal nostro³⁵. Già adesso un attento esame della giurisprudenza mostra, significativamente, che spesso sull'interpretazione della nozione di migliore interesse del minore non esiste un orientamento omogeneo nella prassi giudiziaria. E che, a guardar bene, è anzi «arduo trovare altro settore del nostro ordinamento in cui più diversi e fra loro contrastanti siano gli orientamenti giurisprudenziali praticamente su ogni questione» così che, alla fine, ogni tribunale «finisce per seguire una sua definizione di interesse del minore, creata in corrispondenza delle proprie idee e opinioni»³⁶. L'idea stessa di far prevalere sempre, in virtù delle norme internazionali, il *best interest of child* su ogni altra posizione soggettiva, sulla base delle valutazioni dell'interprete, inevitabilmente si scontra, quindi, con le difficoltà relative all'individuazione di una nozione oggettiva e condivisa del migliore interesse del minore che sia anche in grado di tenere adeguatamente conto dell'elemento multiculturale che caratterizza sempre più marcatamente la nostra società³⁷. Sembra pertanto che le sole ipotesi nelle quali è pensabile che il giudice possa in un caso specifico³⁸ decidere in modo difforme

³² Cfr. Occhiogrosso, F., *L'interesse del minore nei passaggi degli affidamenti familiari e delle adozioni alla luce della recente giurisprudenza europea*, in «Minori giustizia», n. 2, 2011.

³³ Per tutti Cfr. Riviello, R., *L'interesse del minore fra diritto internazionale e multiculturalità*, cit., il quale afferma che «tale principio» [del migliore interesse del minore] «non può e non deve essere utilizzato come cuneo atto a forzare un dato normativo di per sé univoco per cercare di approssimarli a convinzioni dell'interprete assertivamente corrispondenti all'interesse del minore».

³⁴ Cfr. Martinelli, P., Moyersoen, J., *L'interesse del minore: proviamo a ripensarlo*

davvero, cit.

³⁵ Per un approfondimento si veda Riviello, R., *L'interesse del minore fra diritto internazionale e multiculturalità*, cit., il quale osserva che nella prassi «tali differenze culturali possano finire con l'essere valutate in modo assai disomogeneo: a volta attribuendo una valenza giustificativa all'influenza della cultura di origine (atti di violenza visti come conseguenze inevitabili della cultura d'origine; o si pensi al numero limitato di ricorsi civili in relazione a minori rom impiegati nell'accattonaggio e dediti a reati contro il patrimonio), altre volte al contrario sottovalutandone le specificità a seguito di veri e propri equivoci

(difficoltà linguistiche, incomprensione di determinate pratiche, ecc.)».

³⁶ Cfr. Riviello, R., *L'interesse del minore fra diritto internazionale e multiculturalità*, cit., che approfondendo il concetto precisa: «si pensi ad esempio a certe violazioni del principio del contraddittorio, ritenute possibili nel rito camerale minorile a tutela dell'interesse del minore».

³⁷ Intendendo l'elemento multiculturale in senso ampio, atto a comprendere, quindi, sia il luogo di provenienza che il tempo. Infatti gli stessi concetti di famiglia, di educazione, di benessere e di accudimento differiscono da cultura a cultura, oltre che aver subito rilevanti cambiamenti nel corso del secolo. Pertanto il problema che si pone

è «il minore ha interesse a essere parte di una famiglia, ad avere un'educazione e cure, ad ambire al benessere in quale accezione? Solo in quella prevalente nel luogo in cui risiede e al tempo in cui vi risiede?» [...] «Sarebbe ammissibile che un'identica situazione di fatto, ubicata in luoghi diversi, in un caso corrisponda, nell'altro no all'interesse del minore?». Sul punto cfr. Riviello, R., *L'interesse del minore fra diritto internazionale e multiculturalità*, cit.

³⁸ Se si trattasse di un problema più generale dovrebbe sollevare la questione di legittimità costituzionale davanti alla Corte costituzionale.

da quanto la legge prevede (perché attuando il dettato normativo prenderebbe una decisione non idonea a realizzare il migliore interesse del minore) siano quelle nelle quali l'interprete si trova di fronte a una disposizione adottata dal legislatore soprattutto con lo scopo di perseguire il *best interest of child*. In tali ipotesi, infatti, l'interprete agirebbe su una norma che in quella particolare ipotesi non è in grado di realizzare il fine per la quale il legislatore l'ha adottata e, quindi, si "limiterebbe" a cercare di realizzare il migliore interesse del minore per un'altra strada, senza però sostituirsi al legislatore, se non nel modo in cui raggiungere il fine perseguito. Viceversa, se il giudice facesse altrettanto con una norma che il legislatore non ha adottato principalmente per perseguire il *best interest of child* finirebbe, fatalmente, per sostituirsi al legislatore in toto: non solo quindi nel modo in cui raggiungere il fine individuato, ma anche su come, e in che misura, dare attuazione agli interessi sottesi alla disciplina che egli ha adottato. Ma tale prerogativa è evidentemente opportuno che rimanga esclusiva del legislatore che la esercita nel rispetto degli obblighi derivanti dalla Costituzione e dalle altre norme di rango superiore³⁹.

Infine, volendo esemplificare, ci sembra possibile ammettere che un giudice decida in modo

difforme da una disposizione vigente in tema di adozione in quanto non idonea a perseguire il migliore interesse del minore in quel caso specifico, mentre ci pare più difficile che possa decidere di discostarsi dal dettato normativo quando deve decidere sulla concessione delle misure alternative al carcere per un detenuto condannato per gravi reati in nome del migliore interesse del figlio minore di quest'ultimo. In tali ipotesi, infatti, il legislatore ha già operato una attenta opera di bilanciamento tra i valori in gioco (la pericolosità del soggetto, la necessità della sua rieducazione, la necessità che possa continuare ad avere rapporti con il padre) e non è opportuno – a meno di non voler rischiare derive soggettivistiche – che il giudice possa prescindere⁴⁰. Forse, una soluzione, ma valida solo *de iure condendo*, può essere quella che sia il legislatore stesso a prevedere che sia il giudice a decidere nel caso concreto, in quei casi in cui più facilmente le variegate forme in cui si atteggia la realtà possono fare in modo che la disciplina adottata non colga nel segno l'attuazione del migliore interesse del minore. Si tratta, peraltro, della soluzione che il legislatore ha già intelligentemente adottato con legge sulla filiazione a proposito del riconoscimento dei bambini nati da rapporti incestuosi.

³⁹ La soluzione qui proposta avrebbe anche il pregio di limitare, significativamente, le ipotesi nelle quali il giudice può discostarsi dalla disciplina dettata dal legislatore, riducendo considerevolmente il sempre insidioso rischio di esporre il diritto minorile a derive soggettivistiche.

⁴⁰ Caso mai potrà sollevare la questione davanti alla Corte costituzionale nel caso ritenga che la legge non consenta una giusta valorizzazione dell'interesse del minore ad avere rapporti con il padre detenuto.



EVENTI



IL SUPPORTO FAMILIARE E GENITORIALE IN TEMPI DIFFICILI FAMILY AND PARENTING SUPPORT IN CHALLENGING TIMES

Bruxelles
7 maggio 2013

Cristina Mattiuzzo

Si è svolta a maggio, a Bruxelles, una tavola rotonda organizzata dalla rete europea Eurochild in collaborazione con Unesco, sul tema del supporto familiare e genitoriale in tempi difficili. Il tema della famiglia, all'interno di Eurochild, è oggetto di studio di un gruppo di lavoro ad hoc, che negli ultimi cinque anni ha organizzato seminari di confronto sulle politiche esistenti nei diversi Paesi europei.

L'incontro è nato dall'esigenza di sottolineare il bisogno di politiche adeguate di sostegno familiare, in periodi di crisi economica come quelli attuali, in contrasto con la mentalità diffusa invece a livello di amministrazioni pubbliche, che spinge a investire sui bambini e le loro famiglie solo quando ci sono ampie disponibilità di cassa. Gli interventi di aiuto vengono quindi a mancare proprio quando i nuclei si mostrano più sofferenti, aumentando così i rischi di povertà ed emergenza per larghe fasce di popolazione.

I contributi dei relatori presenti all'evento si sono sviluppati attorno al concetto di "pratiche basate sull'evidenza", ovvero, come definito

dall'agenzia europea Rand Europe, quell'insieme di interventi e azioni che tengono in considerazione i migliori e più attuali risultati effettivi e fondati, emersi in modo significativo nel campo della ricerca sociale.

Spesso nel valutare delle buone pratiche, si è influenzati più dalla cultura, dall'abitudine o da necessità di mercato, proponendo modelli di intervento che si sono dimostrati già fallimentari negli studi condotti dai ricercatori. I politici spesso sono lontani e non ascoltano gli studiosi. Tuttavia, è proprio la politica ad avere interesse a seguire, nella programmazione, percorsi la cui validità sia stata verificata, che consentono quindi di investire i (pochi) soldi a disposizione, in modo sicuro e affidabile. Gli esperti convenuti a Bruxelles hanno dunque a più voci ribadito l'opportunità di creare piattaforme europee di lavoro per la condivisione e lo scambio di pratiche basate sull'evidenza. La Commissione europea ha già mandato un segnale in tal senso, introducendo il Sip (Social investment package), che ha per obiettivo la modernizzazione dei sistemi di welfare dei Paesi europei, e si pone come una guida per fronteggiare la povertà minorile e l'esclusione sociale.

Un ulteriore sistema di cooperazione sulle politiche per l'infanzia sostenuto dall'Unione Europea è Epic (European network for investing in children), che propone modelli di valutazione che consentono di identificare le pratiche attualmente attive e funzionanti e di diffonderle tra i politici, gli esperti e i professionisti di settore. Lo staff esamina le pratiche raccolte attraverso diverse fonti – letteratura, panel di esperti, corrispondenti dai Paesi membri, invio dagli utenti registrati al servizio –, quelle che si rilevano davvero "vincenti" sono pubblicate nel registro sito omonimo dell'agenzia.

L'esperta inglese Juliet Ramage ha messo all'erta sul rischio di seguire modelli da manuale o che sono stati efficaci in specifici contesti, senza una valutazione che tenga conto con saggezza dei bisogni espressi dalle famiglie in un contesto diverso. Fortemente criticata è stata la metodologia Rct (Randomised controlled trial),

Un ulteriore sistema di cooperazione sulle politiche per l'infanzia sostenuto dall'Unione Europea è Epic (European network for investing in children), che propone modelli di valutazione che consentono di identificare le pratiche attualmente attive e funzionanti e di diffonderle tra i politici, gli esperti e i professionisti di settore.

che produce studi sperimentali randomizzati controllati, che tuttavia in campo sociale hanno mostrato deficienze a diversi livelli: in particolare, si tratta di strumenti clinici che richiedono un forte dispendio di risorse, inibiscono l'innovazione, non considerano le cause primarie della povertà, prevedono l'utilizzo – di dubbia eticità – di gruppi di controllo, la loro efficacia non trova un parere unanime a livello europeo. Ciononostante, spesso il modello Rct è posto come condizione di accesso a fondi governativi, a causa di ignoranza di altre proposte di ricerca e con l'obiettivo di ridurre i finanziamenti a fronte della scarsità delle risorse disponibili. Un'ulteriore preoccupazione, legata a questo strumento, è il fatto che non lascia spazio ad approcci quali la partecipazione e il rafforzamento delle capacità dell'individuo, ovvero un approccio basato sui diritti dell'infanzia.

Altri studiosi intervenuti hanno presentato le loro ricerche su alcuni casi-studio europei: in Irlanda, l'indagine condotta dall'Unesco si è focalizzata sul ruolo dei professionisti che mettono in atto le politiche familiari. Diversi fattori, legati ai profili lavorativi e soggettivi delle persone incaricate di operare nel settore sociale di sostegno alla famiglia, influenzano infatti l'impatto delle politiche. Uno degli esiti principali della ricerca riguarda la necessità di coinvolgimento attivo delle famiglie in tutte le fasi del processo, così come la collaborazione con esperti di diverse discipline e con tutti i servizi presenti in un territorio.

Unicef ha realizzato invece uno studio in tre Paesi dell'Europa dell'Est, dal quale emergono i fattori che in quei contesti hanno contribuito in modo determinante a creare barriere all'accesso delle famiglie ai programmi di assistenza sociale: scarsa conoscenza da parte delle famiglie, mancanza di trasparenza e gentilezza in chi lavora nei programmi sociali, inadeguate competenze dello staff preposto all'assistenza, la centralizzazione dei servizi e la difficoltà di accedervi, difficoltà a far esprimere e ricevere i reclami dell'utenza.

Infine, Mona Sandbaeck, docente norvegese da anni impegnata in diverse attività per conto del Consiglio d'Europa, ha presentato un'indagine longitudinale portata a termine in Norvegia, con l'obiettivo di sondare il rapporto tra il benessere dei bambini e i redditi delle loro famiglie, basandosi sulla percezione espressa da

entrambi i diretti interessati sulla loro situazione socioeconomica. Lo studio ha messo in evidenza come alcuni gruppi più bisognosi di assistenza restino indietro: gli immigrati da Paesi non occidentali, i fuoriusciti dal mercato del lavoro, le madri singole. È emerso inoltre che le differenze tra i gruppi di bambini esaminati (uno di controllo e uno di famiglie con reddito inferiore al 60% di quello medio), sono legate allo svantaggio delle famiglie a basso reddito. Altri esperti presenti alla tavola rotonda sono stati Egbert Holthius, funzionario della Direzione generale per l'occupazione, gli affari sociali e l'inclusione della Commissione europea, e Dominic Richardson, esponente dell'Ocse, Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico. Mentre il primo ha introdotto gli ultimi impegni presi dalla Commissione sul fronte del sostegno parentale, tra cui la Raccomandazione *Investing in children: breaking the cycle of disadvantage*, il secondo ha descritto gli esiti di un rapporto valutativo sull'efficacia dei trasferimenti monetari rispetto all'offerta di altri benefici di supporto alla famiglia, e di uno studio comparativo (in diversi Paesi Ocse) sulle politiche di sviluppo di servizi sociali integrati. Le riflessioni finali della tavola rotonda hanno ripreso l'importanza di disporre di strumenti di valutazione diversificati, poiché un unico approccio e un'unica metodologia non sono sufficienti a coprire la vasta gamma di situazioni e necessità dei soggetti. Il lavoro di ricerca e studio è fondamentale per la costruzione di evidenze e prove fondate sulle quali costruire modelli di intervento appetibili anche dal punto di vista economico per l'attuazione di efficaci politiche pubbliche. È stata inoltre riconosciuta la necessità di formare adeguatamente e di migliorare le condizioni di lavoro dei professionisti del sociale. Rispetto all'accesso ai servizi di sostegno familiare, sono stati enfatizzati due aspetti cruciali: da una parte la garanzia di accesso per tutti, ma con un occhio di riguardo ai gruppi vulnerabili, e dall'altra, la facilitazione dell'accesso, che va promosso e monitorato, e la costruzione di relazioni con l'utenza basate sulla fiducia. Infine, l'attenzione al soggetto destinatario, la famiglia, intesa e come genitori, e come figli, va sostenuta dando espressione alle preferenze e ai valori dei soggetti destinatari dell'intervento, da considerare come elementi attivi e non passivi del supporto offerto.

■ CONFERENZA INDIFESA

Roma
10 ottobre 2013

Barbara Guastella

La violenza, nelle sue diverse forme, colpisce in misura maggiore le più vulnerabili: le bambine e le ragazze. Giovani donne che subiscono una doppia discriminazione, di età e di genere, con conseguenze pesantissime sul loro futuro.

Un'analisi dettagliata del fenomeno e delle sue varie sfaccettature è riportata nella seconda edizione del dossier *La condizione delle bambine e delle ragazze nel mondo*, curato da Terre des hommes e presentato il 10 ottobre 2013 a Roma in occasione della conferenza Indifesa, a cui hanno partecipato rappresentanti istituzionali, referenti dell'organizzazione curatrice del volume, giornalisti e attiviste per i diritti umani e per i diritti delle bambine e delle ragazze.

L'incontro, organizzato da Terre des hommes alla vigilia della Giornata mondiale delle bambine, si è articolato in tre fasi: la prima ha previsto la presentazione del dossier e gli interventi, fra gli altri, di Maria Cecilia Guerra, allora vicesegretario al Lavoro e alle politiche sociali con delega alle Pari opportunità, Filomena Maria Fotia, esperta della segreteria dell'allora sottosegretario all'Istruzione Marco Rossi Doria, Vincenzo Spadafora, Garante per l'infanzia e l'adolescenza e Federica Giannotta, responsabile advocacy di Terre des hommes; la seconda ha dato spazio alle testimonianze di alcune attiviste per i diritti delle bambine e delle ragazze e di altre donne e la terza, infine, è stata dedicata a un dibattito sul ruolo dei media e sulle azioni concrete in difesa delle bambine e delle ragazze. Il dossier *La condizione delle bambine e delle ragazze nel mondo 2013* è suddiviso in sei capitoli, che si concentrano sulle varie forme di violenza che colpiscono le più giovani: gli infanticidi, la malnutrizione e la mortalità materno-infantile, le mutilazioni genitali femminili, il mancato accesso all'educazione, le bambine che lavora-

no e lo sfruttamento domestico, gli abusi e i femminicidi.

Riguardo agli infanticidi, il dossier mette in evidenza la "perdita" ogni anno, in India, di un milione di bambine. Nei dieci anni tra il 2001 e il 2011 il calo del numero di bambine nella fascia di età 0-6 anni nelle aree rurali è stato tre volte maggiore di quello nelle città; altri dati riportati nel volume rivelano che solo nell'Asia meridionale il tasso di mortalità delle femmine sotto i 5 anni è più alto di quello dei maschi. Anche se la mortalità infantile per malattie facilmente prevenibili continua a calare nel mondo, la denutrizione e le patologie a essa correlate sono ancora responsabili del 45% delle morti di bambini al di sotto dei 5 anni, pari a 3 milioni di decessi ogni anno. Un numero enorme, che potrebbe essere fortemente ridotto se le loro madri sin da bambine potessero accedere a un'adeguata nutrizione. Nel mondo 16 milioni di bambine e adolescenti diventano madri prima del 19esimo anno di età.

I dati sulle mutilazioni genitali femminili evidenziano che le bambine e le donne sottoposte a questa pratica nel mondo sono 125 milioni, la maggioranza quando non aveva ancora compiuto 5 anni. Le nazioni in cui si concentra il maggior numero di bambine e di donne che hanno subito mutilazioni genitali sono 29 (principalmente Africa e Medio Oriente). In testa Somalia, Egitto, Guinea e Gibuti, dove vengono praticate su oltre il 90% delle bambine. Fondamentale il ruolo dell'istruzione nel favorire i cambiamenti sociali: più le madri sono istruite, minori sono i rischi che le loro figlie vengano sottoposte a mutilazioni genitali. Riguardo al mancato accesso all'educazione, il dossier rivela che le bambine che frequentano la scuola sono ancora troppo poche nel mondo e, nonostante i progressi fatti in questo ambito, c'è ancora molta strada da fare. 68 Paesi non hanno ancora raggiunto la parità di genere nell'istruzione elementare, in 60 sono le femmine a essere svantaggiate. Per la scuola secondaria i Paesi sono 43. L'esclusione delle bambine e delle ragazze dall'istruzione, si spiega nel volume, ha effetti a lungo termine: dei 775 milioni di adulti analfabeti, 2/3 sono donne. Secondo i dati forniti dal dossier, le bambine che lavorano come domestiche sfruttate in case di estranei sono oltre 11 milioni; tra queste, sono 7,5 milioni quelle costrette a svolgere la-

Gli interventi che si sono alternati nella prima parte dell'incontro hanno approfondito il tema della violenza da diversi punti di vista, e hanno affrontato anche altri argomenti, come gli stereotipi di genere e la povertà.

vori domestici in condizioni inaccettabili, sottoposte a ogni tipo di abuso psicologico e fisico. Anche i dati riportati nel capitolo dedicato al femminicidio e alla violenza fanno riflettere. Prendendo in considerazione, ad esempio, il femminicidio, vediamo che il fenomeno nel nostro Paese non colpisce solo le donne adulte, ma anche le più giovani. Dal 2000 al 2012 le minorenni vittime di femminicidio sono state 140; nella maggioranza dei casi (94 minorenni tra il 2000 e il 2012) si tratta di figlie uccise da un genitore; nella prevalenza dei casi (27, pari al 20,1%) le vittime hanno meno di un anno di età. Consistente anche la percentuale di bambine uccise in età prescolare (25 bambine tra 1 e 5 anni, pari al 18,7%) e di quelle uccise nella fascia di età successiva (24 bambine tra 6 e 10 anni, pari al 17,9%), mentre un numero di vittime progressivamente più contenuto riguarda le fasce di età superiore.

Gli interventi che si sono alternati nella prima parte dell'incontro hanno approfondito il tema della violenza da diversi punti di vista, e hanno affrontato anche altri argomenti, come gli stereotipi di genere e la povertà. Su questi ultimi temi si è soffermata Maria Cecilia Guerra, ricordando che gli stereotipi di genere sono «radicati non solo nella cultura e nella società, ma anche nell'economia», e la povertà è «un fenomeno che coinvolge soprattutto le famiglie con minori e non comporta solo disagi economici».

Nel suo intervento Guerra ha richiamato l'attenzione su alcuni recenti provvedimenti adottati dal nostro Paese, fra i quali la ratifica della Convenzione di Istanbul.

Di questo importante provvedimento ha parlato anche il Garante per l'infanzia e l'adolescenza, sottolineando che «si tratta di uno strumento fondamentale, che contiene misure per la prevenzione della violenza, anche dome-

stica, e la protezione delle vittime; inoltre, definisce e criminalizza ogni genere di violazione dei diritti umani e le forme di discriminazione contro le donne, che provocano sofferenza di natura fisica, sessuale, psicologica o economica, comprese le minacce».

Il discorso di Spadafora sulla Convenzione ha toccato vari temi, come la violenza assistita e il ruolo fondamentale della prevenzione: «ci sono alcuni aspetti che hanno un impatto immediato sulle bambine e che ci sembrano particolarmente significativi. La Convenzione fa un chiaro richiamo affinché gli Stati si accertino che i diritti e l'interesse delle vittime vengano messi al centro degli interventi, chiedendo misure ulteriori rispetto a quelle meramente punitive o repressive nei confronti dei reati. È un cambio di prospettiva molto forte, che si richiama anche a quanto stabilito dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia, che sottolinea la necessità di prendere sempre in considerazione il *best interest* dei bambini e delle bambine. Inoltre, la Convenzione prende in considerazione anche le vittime indirette, i testimoni. Pensiamo a quante bambine e bambini assistono alla violenza di uomini sulle loro mogli o sulle loro figlie. Pensiamo alle conseguenze che questo comporta, sia perché i bambini e le bambine introiettano un modello di relazione uomo/donna violento e malato (con una grande probabilità che in età adulta essi stessi si ripongano nella veste di vittime o di carnefici), sia perché questi episodi destabilizzano, minano o annullano la loro infanzia. Per questo è importante che, come suggerisce la Convenzione, la scuola si faccia carico di questo problema, includendo nei programmi scolastici materiali didattici sui temi del reciproco rispetto e la soluzione non violenta dei conflitti interpersonali. Non possiamo accontentarci della ratifica della Convenzione di Istanbul. È ora di rendere pienamente operative

tutte le misure previste per la tutela delle donne di tutte le età e dei bambini testimoni».

La seconda parte della conferenza ha dato spazio alle testimonianze di Josefina Condori Quispe, che nel 2008 ha ricevuto il World's children's prize e nel 2013 è stata insignita del Freedom award 2013 per la sua lotta contro la schiavitù delle bambine domestiche in Perù, di Maud Chifamba, studentessa universitaria tra le 20 giovani donne più influenti d'Africa secondo Forbes e di altre note attiviste per i diritti delle bambine e delle ragazze.

Vittoria Savio, fondatrice del Centro Yanapanakusun di Cusco, in Perù, ha illustrato le attività del Centro, che assiste le bambine e le ragazze sfruttate come domestiche offrendo loro sostegno con vari progetti. Alcune iniziative riguardano, ad esempio, l'istruzione, altre mirano a offrire aiuto per l'avvio di attività economiche per le famiglie delle bambine sfruttate come domestiche, e altre ancora prevedono programmi di sensibilizzazione nei villaggi sui diritti dei bambini, il lavoro minorile e la salute.

Berhane RasWork, attivista per i diritti umani, ha parlato del ruolo delle donne in una società in continua trasformazione: «il riconoscimento e la valorizzazione del potenziale delle donne e delle ragazze in una società che cambia sono elementi essenziali per mantenere la pace e contribuire allo sviluppo. Il rispetto e la protezione dei diritti umani delle ragazze e delle donne è indispensabile per il bene dell'umanità».

Nel suo intervento sulla condizione delle bambine e delle ragazze RasWork ha affrontato anche il tema delle mutilazioni genitali femminili, pratica cruenta che colpisce ancora molte bambine e ragazze in tutto il mondo, e si è soffermata sull'importanza dell'istruzione: «investire nell'educazione delle bambine è un capitale umano che può avere ripercussioni positive a tutti i livelli: familiare, di comunità, regionale, nazionale e internazionale».

Il dossier è stato realizzato nell'ambito della campagna Indifesa, iniziativa lanciata l'11 ottobre 2012 che ha messo al centro del proprio intervento la promozione dei diritti delle bambine, con progetti volti a prevenire e contrastare la violenza e la discriminazione di genere, ma anche a dare risultati concreti per rompere il ciclo della povertà e offrire migliori opportunità di vita a migliaia di bambine e ragazze.

■ NUOVE GENERAZIONI PROTAGONISTE LA LEGGE 285/1997 A ROMA

Roma 16 ottobre 2013

Barbara Guastella

Il bilancio della legge 285/1997 a Roma, l'impatto della crisi sulle nuove generazioni, il ruolo dell'educazione: questi gli argomenti al centro dell'evento *Nuove generazioni protagoniste: la legge 285/1997 a Roma*, ospitato dalla Città educativa della Capitale il 16 ottobre 2013. Una giornata densa di interventi, a cui hanno partecipato rappresentanti di istituzioni, associazioni e organizzazioni del terzo settore, operatori e cittadini.

L'evento – promosso dalla Cabina di regia per l'attuazione della legge 285/1997, istituita presso il Dipartimento promozione dei servizi sociali e della salute di Roma Capitale, in collaborazione con la Fondazione mondo digitale – ha rappresentato un'occasione preziosa per fare un bilancio sui progetti realizzati a Roma grazie al fondo nazionale per l'infanzia e l'adolescenza istituito dalla legge, ma anche per delineare le strategie per pianificare interventi futuri a favore delle nuove generazioni e avviare un confronto tra istituzioni, organizzazioni del terzo settore, operatori e cittadini.

Per favorire lo scambio e il confronto di idee, esperienze e riflessioni, l'iniziativa ha previsto la realizzazione in parallelo di un convegno e di uno spazio espositivo, che ha offerto l'opportunità a istituzioni, associazioni e altre realtà di presentare i progetti realizzati sul territorio grazie al fondo istituito dalla legge e diffondere informazioni e buone pratiche.

Il convegno, mirato ad aumentare la consapevolezza dell'importanza della legge 285/1997 nel quadro delle strategie di sviluppo di Roma Capitale e ad ampliare la conoscenza dei pro-

cessi e dei risultati ottenuti, ha dato spazio alla presentazione di tre pubblicazioni e agli interventi di rappresentanti delle realtà promotrici dell'iniziativa, referenti istituzionali, esponenti di associazioni ed esperti.

Martino Rebonato, della Cabina di regia, ha presentato il rapporto *Per una città amica dei bambini e dei ragazzi: 15 anni di attuazione della legge 285 a Roma*, nel quale si ripercorrono le vicende, i problemi e le soluzioni adottate in questi 15 anni per rendere pienamente operative le disposizioni della legge. Una legge importante, che ha aperto un nuovo approccio nelle politiche per l'infanzia e l'adolescenza: bambini e ragazzi, infatti, non sono più visti come semplici destinatari di interventi di protezione e tutela, ma come cittadini protagonisti della promozione del proprio benessere e di quello delle città in cui vivono.

Il rapporto, curato dalla Cabina di regia, è suddiviso in cinque capitoli e un allegato, che riporta il testo della legge. Dopo una breve illustrazione delle finalità della norma, il volume presenta una cronistoria essenziale dei diversi Piani di intervento che sono stati realizzati a Roma dal 1998 a oggi. Successivamente si descrivono a grandi linee i progetti in corso nel 2012, articolati per tipologie di intervento e per enti promotori (municipi e dipartimenti). La pubblicazione contiene anche le osservazioni di alcuni testimoni-chiave nell'attuazione della legge 285 a Roma e si conclude con un capitolo dedicato ad alcune riflessioni generali sui risultati ottenuti e sulle prospettive per il futuro.

Nell'arco temporale preso in considerazione dal rapporto, la legge ha portato nella Capitale quasi 150 milioni di euro, con i quali sono stati realizzati oltre 300 progetti che hanno raggiunto 250mila bambini e ragazzi, 130mila genitori e altri familiari, 50mila tra insegnanti, educatori e operatori sociali. Oltre il 90% dei progetti è stato affidato a soggetti esterni all'amministrazione, più di 300 organizzazioni del terzo settore. In rete anche le istituzioni scolastiche, segnale del nuovo protagonismo della scuola dell'autonomia.

Nel suo intervento Rebonato ha toccato vari aspetti, fra i quali i punti di forza e le criticità dell'esperienza fatta in attuazione della legge. Fra i primi emergono, ad esempio, l'approccio universalistico – volto a creare opportunità per tutti i minori e non solo per i bambini e ragazzi

che vivono situazioni di disagio – e l'innovazione metodologica e procedurale. Fra i punti di debolezza figurano le difficoltà amministrative e procedurali e la scarsa sinergia tra istituzioni. «La questione da definire – ha detto Rebonato a conclusione del suo intervento – non è solo il futuro della legge 285, ma anche il posto che le politiche per l'infanzia e l'adolescenza avranno nella pianificazione territoriale nazionale, regionale e locale».

La mattina di lavori è proseguita con gli interventi di Andrea De Dominicis e Valentina Fabbri, che hanno illustrato, rispettivamente, il dossier *Disagio e povertà minorile a Roma* – realizzato su richiesta della Cabina di regia da Guido Antonelli Costaggini, Martina Giuffrè, Patrizia Piscitelli e Lucia Tardani – e il dossier *I minori stranieri a Roma: quadro statistico e analisi dei percorsi di integrazione*, curato da Programma integra e realizzato da Fabbri e da Barbara D'Amen, Sara Nicu, Maria Elena Pontecorvo e Scipione Sarlo.

Il primo – risultato di un lavoro di reperimento, selezione e sistemazione di una molteplicità di dati provenienti da diverse fonti – presenta un panorama generale sulle varie forme del disagio minorile e si propone come uno strumento di supporto utile per il lavoro di tutti coloro che, a vario titolo, si occupano di bambini, adolescenti e ragazzi residenti sul territorio della Capitale. Il dossier *I minori stranieri a Roma: quadro statistico e analisi dei percorsi di integrazione* restituisce una fotografia dei bambini e dei ragazzi stranieri che vivono a Roma, cercando di approfondire la conoscenza della loro condizione e mettendo in luce le pratiche del sistema dell'accoglienza e di tutti i servizi per l'integrazione offerti dalla città. La prima parte della ricerca analizza la presenza dei minori stranieri in Italia e in particolare a Roma da un punto di vista quantitativo, facendo riferimento ai dati demografici esistenti nell'ambito scolastico e nel circuito della giustizia minorile, mentre la seconda dedica particolare attenzione al fenomeno dei minori stranieri non accompagnati, cercando di analizzare le principali criticità che si presentano all'interno del sistema di accoglienza nella realtà romana. Quest'ultimo obiettivo, si spiega nell'introduzione, «è stato perseguito applicando una metodologia di tipo prettamente qualitativo, attuata attraverso la realizzazione di una serie di interviste semi-

strutturate rivolte a soggetti che a vario titolo sono impegnati nel processo di inserimento sociale del minore straniero non accompagnato». Dopo la presentazione dei dossier il convegno ha previsto uno spazio di discussione sui progetti, che si è articolato in due grandi aree di intervento: la promozione del benessere dell'infanzia e dell'adolescenza e la prevenzione e il contrasto al disagio minorile. Nella prima parte della discussione sono stati illustrati i progetti *Educazione a una vita sana*, *Centro di aggregazione giovanile Tetris* e *Spazio gioco in piazza Merolli*, mentre la seconda parte ha dato spazio alla presentazione dei progetti *Accogliere la nascita*, *Centro di aggregazione per adolescenti Godzilla* e *Sostegno alla genitorialità*.

Durante il convegno si è parlato anche del ruolo dell'educazione e dei diritti dei nativi digitali. «Cambia la società, ma cambiano anche i diritti», ha sottolineato Mirta Michilli, direttore generale della Fondazione mondo digitale, ribadendo che «i ragazzi rischiano di non essere pronti ad affrontare il mondo del lavoro. Qui entra in gioco il ruolo fondamentale della scuola e dell'educazione».

Michilli si è soffermata anche sui progetti portati avanti dalla Fondazione: «da tempo lavoriamo a un programma ambizioso di educazione per la vita, imprenditoria giovanile, innovazione sociale, nuove professioni, con iniziative che coinvolgono partner di prestigio». Punto di forza è il modello di educazione per la vita che si basa sulla conoscenza di discipline tradizionali codificate, la pratica delle competenze per la vita (*life skills*) e la formazione del carattere. «I progetti che la Fondazione mondo digitale propone come parte del programma di Città educativa mirano a offrire ai giovani, ma anche ai loro insegnanti, occasioni di opportunità formative per esercitare le competenze per la vita e formare il carattere».

Michilli ha poi rilanciato il ruolo della Città educativa che ha ospitato l'evento, come «centrale dell'innovazione che irradia progetti promossi dalle scuole nella città, nel Paese e in Europa». La Città educativa, struttura polifunzionale inaugurata nel 2004, è «il centro delle buone pratiche per l'innovazione nella scuola», volto a dare sostegno e visibilità a tutte le attività che contribuiscono all'educazione delle nuove generazioni e, in particolare, alle attività delle scuole romane. Il progetto è gestito dalla

Fondazione mondo digitale grazie al contributo di Roma Capitale ed è parte degli interventi realizzati dall'ufficio Cabina di regia.

Le conclusioni del convegno sono state affidate a Francesco Alvaro, Garante per l'infanzia e l'adolescenza della Regione Lazio, che ha ribadito la necessità di arrivare a «una diversa ripartizione delle risorse per rafforzare le reti di tutela dei minori». Per il Garante il «sistema 285» rappresenta «una forza, una parte pensante del sistema Italia».

■ COSTRUIRE UN'EUROPA INCLUSIVA IL CONTRIBUTO DELLA PARTECIPAZIONE DEI BAMBINI

Milano
13-15 novembre
2013

Erika Bernacchi

Si è svolta a Milano dal 13 al 15 novembre 2013 la decima Conferenza annuale della Rete Eurochild dedicata al ruolo della partecipazione dei bambini nella costruzione di un'Europa inclusiva. L'evento ha visto la partecipazione di più di 270 esperti sul tema della partecipazione dei bambini, incluso giovani, rappresentanti di ong, ricercatori, politici e rappresentanti di organismi pubblici. La conferenza è stata organizzata dalla Fondazione L'albero della vita in collaborazione con il Garante per l'infanzia e l'adolescenza, il Comune di Milano e la rete Pidida.

Scopo della conferenza è stata la promozione della partecipazione **dei bambini** nell'ambito della famiglia, della comunità e della società. Il messaggio fondamentale portato avanti dalla

conferenza è che i bambini sono cittadini a pieno titolo con una propria voce, non destinatari passivi di decisioni prese da altri per loro conto. La conferenza si è aperta con una serie di interventi di rappresentanti di istituzioni e organizzazioni internazionali e nazionali che hanno ricordato il contesto giuridico di riferimento. Margaret Tuite, coordinatrice sui diritti dell'infanzia della Commissione europea ha ricordato i diritti dell'infanzia stabiliti dalla legislazione europea in particolare dall'articolo 3.3 e 24 del Trattato dell'Unione Europea. Ha inoltre fatto riferimento all'Agenda dell'UE per i diritti dell'infanzia adottata nel 2011 e la Raccomandazione del 2013 *Investing in children* che invita gli Stati membri dell'UE a incrementare i propri investimenti sociali rivolti all'infanzia per prevenire lo svantaggio e il Forum europeo sui diritti dell'infanzia. Ha anche preannunciato alcuni risultati di uno studio di prossima pubblicazione della Commissione dell'UE sull'infanzia volto a mappare la legislazione, le politiche e le pratiche sul tema della partecipazione dell'infanzia nei 27 Paesi dell'UE e a valutare il lavoro svolto dalle istituzioni europee sul tema. Complessivamente la ricerca mostra che la partecipazione dei bambini viene vista come un'area "soft" nelle politiche per l'infanzia e che esiste uno scarso coordinamento interdipartimentale sul tema nonché una scarsa volontà di maggiori investimenti. L'articolo 12 della Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia riguardante il diritto alla partecipazione è riflesso nella legislazione degli Stati dell'EU nel seguente modo: nella costituzione di 10 Stati membri; in uno o più strumenti legislativi in 14 Stati membri, mentre è assente in tre Stati membri. I Paesi con le migliori politiche in questo ambito tendono ad avere un organismo centrale di coordinamento con responsabilità sul tema. Gli ostacoli più comuni sembrano essere una mancanza di comprensione e di consapevolezza del grande potenziale della partecipazione. Inoltre gli intervistati hanno citato la mancanza di linee guida su come applicare la legislazione internazionale in materia di partecipazione del bambino tra le maggiori difficoltà. Alcuni Stati membri hanno anche fatto riferimento all'imposizione di soglie di età per le attività di partecipazione che spesso escludono i bambini più piccoli ritenuti incapaci di esercitare il loro diritto di partecipazione.

Maria Herczog, Presidente di Eurochild e membro del Comitato Onu sui diritti del fanciullo ha invece sottolineato l'importanza dell'approvazione del Terzo protocollo facoltativo alla Convenzione che consente ricorsi individuali da parte di bambini (o associazioni a loro nome) rispetto a specifiche violazioni dei loro diritti contenuti nella Convenzione e nei due protocolli facoltativi.

La conferenza ha incluso un forum di buone pratiche; dei seminari sulle diverse aree tematiche (educazione scolastica, educazione informale, gioco, tempo libero, sport e attività culturali, salute, prevenzione, pronto intervento, sostegno alla famiglia e servizi di welfare, processi decisionali pubblici); un incontro parallelo dei ragazzi.

Per quanto riguarda il forum delle buone pratiche, tra gli esempi riportati troviamo l'utilizzo di una strategia di comunicazione digitale al fine di facilitare la partecipazione dei ragazzi portata avanti dall'associazione Child-to-Child Trust, Regno Unito; il progetto *OneMinutesJr* supportato da Unicef e volto a facilitare l'empowerment di ragazzi da 12 a 20 anni a condividere le proprie storie attraverso l'utilizzo di cortometraggi; il lavoro svolto dalla sezione finlandese di Save the Children su come facilitare la partecipazione di bambini al di sotto di 9 anni in particolare attraverso l'utilizzo di mezzi digitali. Altre buone pratiche includono il progetto *Foróige Youth Citizenship Programme* (Irlanda) che prevede il coinvolgimento e l'azione dei ragazzi quali agenti del cambiamento nelle proprie comunità e che vede ogni anno la partecipazione di circa 2.000 giovani nell'ambito di 130 organizzazioni giovanili.

Rispetto al tema della salute, l'organizzazione Action for Sick Children Scotland, UK ha presentato un progetto rivolto ai bambini con malattie croniche volto a migliorare le proprie condizioni di vita. Sul tema della ricerca il Centro universitario di Lancaster (Regno Unito) per la partecipazione nella ricerca di bambini e giovani e il programma di ricerca svedese *Icu Child* hanno esposto la propria esperienza nel coinvolgimento dei ragazzi nelle ricerche che li riguardano.

Infine, per quanto riguarda la partecipazione di giovani migranti l'associazione Praxis Community Project del Regno Unito ha presentato il proprio progetto di ricerca che ha visto il

coinvolgimento di ragazzi migranti in una ricerca sui costi dell'attesa per un giovane della decisione da parte dell'Agenzia per l'immigrazione del Regno Unito rispetto al proprio caso. L'associazione Defence for Children International ha invece raccolto le opinioni di 127 ragazzi non accompagnati e 68 tutori in 8 stati membri dell'UE. Ai ragazzi è stato chiesto cosa farebbero se fossero loro stessi dei tutori e le loro voci hanno contribuito allo sviluppo di standard fondamentali sul ruolo e le responsabilità dei tutori.

Per quanto concerne l'ambito della presa di decisioni politiche, l'esperienza del Parlamento dei ragazzi di Cipro è stata presentata come esempio di come il coinvolgimento di ragazzi può influire nella presa di decisioni a livello nazionale, ad esempio rispetto alla nomina di un Ombudsman per i diritti dell'infanzia, nell'abolizione delle punizioni corporali nelle scuole e nel migliorare l'accesso agli edifici scolastici, nonché rispetto alle condizioni di vita di bambini migranti e rifugiati e dei bambini in condizioni di povertà. Anche l'Ombudsman per i ragazzi croato ha presentato la propria esperienza, in particolare rispetto alla creazione di una Rete di giovani con funzione consultiva. Tale organismo ha facilitato il cambiamento nel codice civile sull'età del consenso all'attività sessuale a 15 anni, ha contribuito all'avvio di un dibattito sull'educazione sessuale nelle scuole e nel lancio di una campagna contro la violenza ai bambini.

Per quanto riguarda i seminari diverse esperienze sono state presentate nelle varie aree tematiche della conferenza: nell'ambito educativo sono stati illustrati i progetti dell'organizzazione Apprentis d'Auteil (Francia) sulla mediazione tra insegnanti e studenti e di una municipalità svedese sulla partecipazione e l'empowerment dei ragazzi rifugiati; nell'ambito dell'educazione informale il Centro italiano aiuto all'infanzia ha presentato l'esperienza di un gruppo di adolescenti adottivi mentre la Fondazione Acra-Ccs (Italia) ha illustrato il proprio progetto di partecipazione dei ragazzi volto a ricostruire la comunità locale. Nell'area della salute l'organizzazione olandese Stichting Kind en Ziekenhuis ha proposto le linee guida sulla partecipazione dei ragazzi in ospedale, mentre la Rete per la partecipazione dell'Irlanda del Nord si è focalizzata su un progetto riguardante il coinvol-

gimento di ragazzi disabili nello sviluppo di servizi. Rispetto all'area dei sistemi di protezione dell'infanzia Save the Children Italia ha proposto una riflessione per un approccio partecipativo nei sistemi di giustizia *child-friendly* mentre l'organizzazione People's Health e l'Università del Bedfordshire hanno descritto un progetto volto a ottenere un migliore accesso ai servizi sanitari da parte dei giovani sfruttati sessualmente. Infine, nell'ambito della presa di decisioni politiche, l'organizzazione World Vision Albania e Kosovo si è soffermata su un progetto per la valutazione della partecipazione dell'infanzia in programmi di sviluppo comunitari, mentre SOS Children's Villages della Lettonia ha esposto le raccomandazioni formulate da un gruppo di giovani collocati fuori famiglia nell'ambito della campagna *I matter*. Nel panel finale i partecipanti hanno formulato una serie di messaggi conclusivi sul tema della partecipazione di bambini e ragazzi tra cui: accettare che i bambini non hanno sempre bisogno di essere "salvati", riconoscere le capacità e la resilienza dei bambini; il fatto che i bambini spesso conoscono molto rispetto ai propri problemi e alle possibili soluzioni; i bambini possono essere un'enorme risorsa nella ricerca sui temi che li riguardano; l'ascolto dei bambini può portare beneficio sia ai bambini in questione che ai bambini in generale; la partecipazione dei bambini non avviene da sola, è necessario investire in questo tema; spesso è necessaria una fase iniziale per raggiungere i bambini più svantaggiati; gli adulti devono superare la loro sfiducia nei bambini e rinunciare a una parte di potere nei loro confronti; gli adulti che lavorano con i bambini dovrebbero essere supportati; la

In un contesto di crisi in cui il livello di povertà infantile è alto la partecipazione potrebbe sembrare una questione secondaria. Al contrario le opinioni dei bambini sono fondamentali per portare un valore aggiunto nelle decisioni politiche e trasformare la crisi in opportunità.

vera partecipazione può avvenire solo quando un bambino si sente sicuro; gli adulti si devono mettere in una reale posizione di ascolto e non cercare di predefinire i termini o i contenuti del dialogo; diversi bambini hanno modalità diverse di comunicazione; per ottenere una partecipazione reale è necessario intraprendere delle azioni e dare un feedback.

Durante le conclusioni Raffaele Tangorra, direttore generale per l'Inclusione e le politiche sociali presso il Ministero per il lavoro e le politiche sociali ha ricordato che al di là dei cambiamenti nelle istituzioni, il cambiamento necessario è di tipo culturale. In un contesto di crisi in cui il livello di povertà infantile è alto la partecipazione potrebbe sembrare una questione secondaria. Al contrario le opinioni dei bambini sono fondamentali per portare un valore aggiunto nelle decisioni politiche e trasformare la crisi in opportunità.

Il rapporto completo della conferenza è disponibile all'indirizzo:

http://old.eurochild.eu/fileadmin/Events/2013/11_AC2013/AnnualConferenze%202013%20Report.pdf

■ FESTIVAL DELLA FAMIGLIA SECONDA EDIZIONE

Riva del Garda 6 dicembre 2013

Barbara Guastella

La seconda edizione del Festival della famiglia tenutasi a Riva del Garda il 6 dicembre 2013, intitolata *Famiglia risorsa della società. Politiche familiari e politiche di sviluppo economico: un binomio possibile?*, ha rappresentato «un'occasione preziosa per discutere, nell'attuale contesto economico e sociale, sulle prospettive e le strategie che possono sostenere al meglio le

politiche familiari e creare, allo stesso tempo, opportunità di sviluppo territoriale».

La giornata di studio – organizzata dall'Agenzia per la famiglia della Provincia autonoma di Trento, dal Distretto famiglia Alto Garda e dal Comune di Riva del Garda in collaborazione con il Dipartimento per le politiche della famiglia – ha riunito rappresentanti di istituzioni e associazioni, del mondo del lavoro e della ricerca, che si sono confrontati sul tema cercando di rispondere alla domanda richiamata nel titolo dell'evento: è possibile un binomio fra politiche familiari e politiche di sviluppo economico?

Il festival ha offerto anche l'opportunità di mettere a confronto alcune buone pratiche realizzate in Trentino con altre iniziative in corso a livello nazionale e ha previsto, oltre a una serie di conferenze, attività collaterali, pre festival e post festival, fra le quali proiezioni, workshop e animazioni per bambini.

Le conferenze si sono articolate in due sessioni plenarie – dedicate, rispettivamente, ai temi famiglia, coesione sociale e crescita economica e politiche familiari: il ruolo degli attori territoriali e dell'autorità centrale – e due sessioni tematiche, che hanno proposto spunti di riflessione su altri argomenti: la prima si è concentrata sul tema *Family mainstreaming* e crescita economica: il ruolo dei distretti famiglia, mentre la seconda ha aperto uno spazio di discussione su politiche sportive e politiche per il benessere sociale ed economico.

L'evento, inaugurato da un breve filmato sulla famiglia realizzato da alcuni studenti dell'Istituto Artigianelli di Trento, è proseguito con i saluti delle autorità.

Il sindaco di Riva del Garda Adalberto Mosaner ha illustrato i progetti per le famiglie realizzati dal Comune, mentre il presidente della Provincia autonoma di Trento Ugo Rossi ha spiegato la genesi del festival: «la collaborazione con il Dipartimento per le politiche della famiglia della Presidenza del Consiglio dei Ministri è nata sull'onda di una curiosità reciproca: in Trentino ci siamo infatti impegnati da qualche anno, attraverso l'Agenzia per la famiglia, a sviluppare politiche familiari che fossero utili alle famiglie in primis e poi al benessere del territorio. Ma avevamo anche la curiosità di confrontarci con i progetti attivati dalle altre regioni, mentre al contempo il Dipartimento

nazionale voleva approfondire la nostra peculiare esperienza e capire come potesse essere utile al resto del Paese. Attraverso il Festival della famiglia vogliamo mettere a disposizione le buone pratiche maturate in questi anni e confrontarci con gli altri territori per capire come si sta affrontando il tema delle politiche familiari».

Rossi si è poi soffermato sull'argomento scelto per la seconda edizione del festival: «il binomio è possibile, perché se andiamo a vedere come si sono sviluppate le società più evolute e le correlazioni fra il lavoro femminile, i tassi di natalità, la partecipazione attiva del volontariato, questi elementi intrecciati dimostrano che anche nei periodi di crisi, le società che hanno saputo sviluppare questi risultati hanno ottenuto performance buone. Analogamente, anche la conciliazione può essere un fattore di competitività e qualità all'interno delle nostre imprese. Dobbiamo crederci, individuando percorsi premianti per aziende e imprese che entrano in questa sfida».

L'allora ministro del Lavoro e delle politiche sociali Enrico Giovannini è intervenuto in videoconferenza alla cerimonia di apertura dell'evento, sottolineando che il Trentino rappresenta un esempio avanzato, non solo nel campo delle politiche familiari. Giovannini ha affrontato molti temi, fra i quali il ruolo della famiglia nella crisi, la povertà, la disoccupazione giovanile e la conciliazione fra tempi di vita e tempi di lavoro.

Queste le parole del Ministro sulla famiglia e la povertà: «il tema della famiglia e l'intreccio forte, che avete scelto anche come titolo della seconda edizione del festival, fra politiche familiari e di sviluppo economico, è un argomento di elevata attualità, in particolare nella crisi che stiamo vivendo, la peggiore della nostra storia, perché in essa le famiglie, e lo dico da ex presidente dell'Istat, hanno svolto uno straordinario ruolo di ammortizzatore sociale. Sappiamo che da molti anni la famiglia è sottoposta a uno sforzo straordinario e molte famiglie non lo reggono più. Non lo reggono per intensità, per lo sviluppo demografico che ha posto sulla donna un peso insostenibile. Abbiamo famiglie che si restringono e si allungano: con l'aumento della vita media in Italia la donna deve farsi carico non solo della propria generazione e dei figli, ma anche dei nonni e spesso dei bisnonni. In

Italia abbiamo poi un welfare profondamente squilibrato verso la spesa pensionistica, sempre dovuto all'invecchiamento della popolazione, ma le politiche del passato non hanno spinto verso il sostegno alla famiglia e al ripristino del capitale umano, sparito ad esempio per la perdita di lavoro e coesione sociale. Gli ultimi dati diffusi in questi giorni ci dicono che in Italia e in Grecia vi sono quasi un terzo di persone a rischio di povertà e di esclusione sociale. Entrambi i Paesi sono senza uno strumento universale di lotta alla povertà, ma questo Governo ha messo a punto tale strumento, che abbiamo chiamato sostegno per le inclusioni attive. Sarà più di uno strumento monetario, vuole infatti prendersi in carico tutte le persone della famiglia e verrà sperimentato a breve nelle grandi città e nel Mezzogiorno, con particolare attenzione verso le famiglie più numerose e in difficoltà».

La prima sessione plenaria – a cui sono intervenuti, fra gli altri, Caterina Cittadino, allora capo dipartimento per le Politiche della famiglia, Christian Fillet, vicepresidente dell'European social network ed Erio Ziglio, direttore dell'Organizzazione mondiale della sanità – ha aperto un dibattito sui futuri modelli di sviluppo sostenibile, che dovranno cercare sempre di più di mettere al centro la persona e la famiglia e favorire la coesione sociale.

Dell'esperienza trentina dei distretti famiglia, focus della prima sessione tematica, hanno parlato, fra gli altri, Luciano Malfer, dirigente generale dell'Agenzia per la famiglia, che ha illustrato il modello trentino, Emma Clarence, dell'Ocse, che ha presentato alcuni dati sull'occupazione femminile, ed Emanuele Ranci Ortigosa, direttore dell'Istituto per la ricerca sociale di Milano. I distretti famiglia «costituiscono delle aggregazioni territoriali di enti pubblici, enti privati for profit e no profit che orientano le loro politiche e le loro strategie aziendali sul benessere familiare e dei cittadini».

Alla seconda sessione tematica sono intervenuti rappresentanti di istituzioni, docenti e altri esperti, che hanno cercato di rispondere alle seguenti domande: è possibile parlare di welfare sportivo e inserirlo tra le agenzie educative di un territorio per sostenere le famiglie nella delicata azione di crescita dei figli? Le politiche sportive possono contribuire alla crescita economica locale? L'obiettivo della sessione è stato infatti

Dell'esperienza trentina dei distretti famiglia, focus della prima sessione tematica, hanno parlato, fra gli altri, Luciano Malfer, dirigente generale dell'Agenzia per la famiglia, che ha illustrato il modello trentino, Emma Clarence, dell'Ocse, che ha presentato alcuni dati sull'occupazione femminile, ed Emanuele Ranci Ortigosa, direttore dell'Istituto per la ricerca sociale di Milano. I distretti famiglia «costituiscono delle aggregazioni territoriali di enti pubblici, enti privati for profit e no profit che orientano le loro politiche e le loro strategie aziendali sul benessere familiare e dei cittadini».

quello di «verificare la possibilità di affrontare le tematiche connesse allo sport come leva per il rafforzamento della coesione sociale e come propulsore di sviluppo economico».

I relatori dell'ultima sessione plenaria si sono confrontati sulle politiche familiari, sul ruolo della famiglia come risorsa preziosa da cui ripartire nello scenario della crisi e su altri aspetti. Rosita d'Angiolella, magistrato della Corte d'appello e componente del Comitato tecnico scientifico dell'Osservatorio nazionale sulla famiglia, ha parlato di politiche familiari come sfida: «la crisi di valori, la crisi economica mettono al centro la famiglia, al centro di un cambiamento che costringe a essere famiglia in modo nuovo. Il problema è che mancano le politiche familiari adeguate. Perché in Italia si deve seguire il modello del Trentino in tema di politiche della famiglia? Perché finora la famiglia nella crisi è stato un fortissimo ammortizzatore sociale, i servizi mancanti sono stati pagati dalle famiglie che hanno dato fondo alle proprie risorse; ma questo è un trend da cambiare. Con politiche di sostegno adeguate». Gina Pedroni dell'Anci ha ricordato che «i comuni sono in grande difficoltà per la scarsa programmazione dello Stato, di fronte alla quale sono soli, costretti a uno sforzo enorme, ben riassunto dal notevole incremento del bilancio sociale dei comuni italiani in tema di welfare: un peso crescente, enorme. In particolare, oggi

gli enti locali devono investire enormi risorse nelle politiche della coesione sociale, una dimostrazione di senso di responsabilità che però non elimina la necessità di cambiamenti». Le conclusioni sono state affidate a Donata Borgonovo Re, assessora alla Salute e solidarietà sociale della Provincia autonoma di Trento, che ha sottolineato la necessità di ripartire dalla Costituzione: «in essa la famiglia viene definita il punto di snodo fra la persona e la dimensione più ampia, la società. Bisogna cercare davvero di dare attuazione a quel testo. In questo festival abbiamo sentito parlare di centralità della famiglia come modello di vita comune, come luogo di crescita di ciascuno, come strumento per garantire i diritti fondamentali della persona, necessari per il nostro pieno sviluppo, quali il diritto all'educazione e all'istruzione. Quella formazione sociale che è la culla delle persone, rappresentata dalla famiglia, è proprio l'inizio di un percorso che consente a ciascuno di noi di scoprire relazioni poi utili nella vita sociale. Le famiglie sono uno snodo necessario per la crescita dell'intera comunità, è questa la dimensione che dobbiamo riscoprire».

A chiusura del festival è stato siglato un protocollo fra la Provincia e il Forum nazionale delle associazioni familiari per la realizzazione dell'esperienza dei distretti famiglia su scala nazionale.

RASSEGNA NORMATIVA

gennaio - dicembre 2013

a cura di Tessa Onida

CiC

LA RASSEGNA NORMATIVA SEGNALE alcune delle principali novità giuridiche che riguardano i minori di 18 anni e il contesto sociale in cui essi crescono.

I commenti sono suddivisi per aree tematiche, individuate in base ai raggruppamenti degli articoli della Convenzione Onu sui diritti del fanciullo (di seguito Crc) e suoi Protocolli così come proposti dal Comitato Onu*, e sono strutturati in maniera tale da mettere in evidenza le principali novità normative che, di volta in volta, si presentano nell'ambito del diritto minorile ai vari livelli: internazionale, nazionale e regionale.

I criteri sulla cui base viene deciso quali novità giuridiche commentare sono essenzialmente due, tra di loro complementari: il valore della norma sotto il profilo della gerarchia delle fonti e l'impatto sociale che essa è destinata a produrre. Per tali motivi sono analizzati anche quegli atti, come le circolari ministeriali, che a volte sono particolarmente idonei a descrivere gli orientamenti adottati dai vari enti, anche se non sono vere fonti giuridiche valevoli erga omnes. Gli stessi criteri guidano la selezione a livello internazionale, con riguardo sia al fatto che la normativa sia vincolante per gli Stati ai quali è diretta, sia al tema trattato, anche se in atti che per loro natura non sono giuridicamente vincolanti per gli Stati.

La rassegna e i commenti che presentiamo in questo numero "unico del 2013" sono, per una scelta redazionale, una forte selezione del gran numero di documenti giuridici emanati che ha preso in esame solo i più significativi di carattere internazionale e nazionale mentre la legislazione regionale è stata inserita in un box.

* Misure generali di applicazione (artt. 4, 42 e 44.6), Principi generali (artt. 2, 3, 6 e 12), Diritti civili e libertà (artt. 7, 8, 13-17 e 37(a)), Ambiente familiare e assistenza alternativa (artt. 5, 9-11, 18.1-2, 19-21, 25, 27.4 e 39), Salute e servizi di base (artt. 6, 18.3, 23, 24, 26 e 27.1-3), Attività educative, culturali e di svago (artt. 28, 29 e 31), Misure speciali di protezione (artt. 22, 30, 32-36, 37 (b)-(d), 38, 39 e 40).

NORMATIVA INTERNAZIONALE

Organizzazione delle Nazioni Unite

Principi generali (artt. 2,3,6,12)

Committee on the Rights of the Children, General Comments 15, 16 e 17 del marzo 2013 (vedi contributo pubblicato sul numero 3-2012 della Rivista)

Committee on the Rights of the Children, General comment No. 14 (2013) on the right of the child to have his or her best interests taken as a primary consideration (art. 3, para. 1) (vedi il contributo pubblicato in questo numero della Rivista)

Disabilità, salute e servizi di base (artt. 6, 18 (par. 3), 23, 24, 26, 27 (par. 1-3) e 33)

Assemblea generale, Consiglio dei diritti umani del 23 settembre 2013, A/HRC/24/L.27. Preventable mortality and morbidity of children under 5 years of age as a human rights concern

Il Consiglio dei diritti umani, nella sua ventiquattresima sessione, fa il punto sul grave tema della mortalità prevenibile e della morbidità dei bambini sotto i 5 anni di età e – sottolineando l'importanza di agire per impedirne l'aumento – richiama le norme già presenti sul piano internazionale a fondamento della tutela dei

diritti del fanciullo (la Convenzione sui diritti del fanciullo del 1989 e la sua recentissima Risoluzione 22/32 del 22 marzo 2013) e sullo specifico diritto del bambino di godere del miglior stato di salute senza subire discriminazioni di alcun tipo. Si tratta, evidentemente, di un problema di “diritti umani” che gli Stati devono sforzarsi di garantire facendosi guidare dal principio del migliore interesse dei bambini. Gli Stati, pertanto, si devono impegnare per fare in modo che ci siano sempre risorse disponibili nella misura massima possibile in questo campo. Nel documento il Consiglio ricorda i molti sforzi già fatti per accelerare il raggiungimento degli obiettivi di sviluppo concordati a livello internazionale, tra cui l’Obiettivo del millennio volto a ridurre di due terzi il tasso di mortalità infantile sotto i 5 anni entro il 2015. Tuttavia la preoccupazione resta, visto l’allarmante numero di mortalità di bambini in questa fascia di età – soprattutto tra quelli appartenenti alle comunità più povere ed emarginate – che supera i 6,6 milioni, di cui la gran parte – questo è il punto – per cause che potevano essere previste o curate (insufficienza o mancanza di accesso di assistenza neonatale e infantile, gravidanze eccessivamente precoci, assenza di acqua potabile, di servizi igienico-sanitari, di alimenti e di nutrizione adeguata). L’invito del Consiglio agli Stati è quindi di rafforzare il proprio impegno internazionale e le proprie capacità individuando nella condivisione delle buone pratiche, nella ricerca, nelle politiche, nel monitoraggio un buon modo affinché si riesca ad avere un cambiamento che, attraverso la cooperazione internazionale e la responsabilità di ciascuno degli Stati in cui viviamo, rispetti i principi di uguaglianza e di non discriminazione. Pertanto gli Stati dovranno rinnovare il loro impegno politico a tutti i livelli, affrontare le cause profonde collegate ai bambini che muoiono, le quali alla fine si traducono in mancanza di servizi e farmaci a prezzi accessibili, nella rilevazione della ritardata scoperta di malattie infantili e nella mancanza di istruzione che impedisce la conoscenza delle questioni legate alla sanità. Il Consiglio, nel manifestare la propria preoccupazione, sollecita l’Alto commissario delle Nazioni Unite per i diritti umani, che insieme all’Organizzazione mondiale della sanità, avrà il compito di preparare una sintetica guida tec-

nica sull’applicazione di un approccio basato sui diritti umani per l’attuazione di politiche e programmi volti a migliorare la situazione della mortalità infantile prevedibile, e infine, chiede all’Ufficio dell’Alto commissario di convocare (in collaborazione con le agenzie delle Nazioni Unite, in particolare l’Organizzazione mondiale della sanità, il Fondo delle Nazioni Unite e il Programma congiunto delle Nazioni Unite sull’Hiv/Aids e del Rappresentante speciale del Segretario generale sulla violenza contro i bambini) un seminario di esperti per discutere la bozza della guida tecnica.

Speciali misure di protezione (artt. 22, 30, 38, 39, 40, 37 (b)-(d), 32-36)

Assemblea generale, Consiglio dei diritti umani del 25 settembre 2013, A/HRC/24/L.34/Rev.1, Strengthening efforts to prevent and eliminate child, early and forced marriage: challenges, achievements, best practices and implementation gaps

Il Consiglio dei diritti umani ha discusso, nella ventiquattresima sessione relativa al tema della Promozione e tutela di tutti i diritti umani, civili, politici, economici, sociali e culturali, compreso il diritto allo sviluppo, un progetto di risoluzione nel quale manifesta la propria preoccupazione agli Stati riguardo ai matrimoni precoci e forzati dei bambini diffusi in alcune regioni del mondo. Il Consiglio dei diritti umani ricorda, infatti, che i matrimoni forzati rappresentano un abuso e una violazione dei diritti umani tali da impedire una vita futura libera da forme di violenza, con ripercussioni negative sul generale godimento dei diritti umani di quelle persone (come il diritto all’istruzione) e a godere del più alto standard di salute, compresa quella sessuale. A questo problema poi se ne aggiunge un altro, perché i matrimoni forzati colpiscono in modo sproporzionato le bambine e le adolescenti, causando un impatto diretto sulle disuguaglianze di genere. Inoltre, se lo stato sociale, quello economico, giuridico e sanitario delle bambine sono fortemente compromessi da queste pratiche, il pericolo più grande è rappresentato dal fatto che tali situazioni vanno a minare lo sviluppo della comunità stessa, nel suo insieme. L’elemento chiave per interrompere il ciclo della

disuguaglianza di genere è quindi – spiega il Consiglio – affrontare la lotta ai matrimoni forzati per un futuro di sviluppo sostenibile e crescita economica. Ovviamente un impegno del genere richiederà uno sforzo collettivo dei governi, dei legislatori, delle autorità giudiziarie e delle forze dell'ordine, dei capi religiosi, della società civile, di chi gestisce i mezzi di comunicazione e altri soggetti interessati, tanto che il Consiglio fissa per la sessione ventiseiesima una tavola rotonda e un approfondimento specifico sui successi e sulle lacune individuate nell'attuare le norme su questo tema, le migliori pratiche degli Stati per affrontare le cause profonde di questa pratica (che esiste in diversi contesti economici, sociali e culturali) e chiede alle agenzie pertinenti delle Nazioni Unite, alla società civile e alle istituzioni nazionali per i diritti umani, di garantire la loro partecipazione e all'Ufficio dell'Alto Commissario delle Nazioni Unite per i diritti umani di preparare una relazione di sintesi sul dibattito.

Consiglio d'Europa

Disabilità, salute e servizi di base
(artt. 6, 18 (par. 3), 23, 24, 26, 27 (par. 1-3) e 33)

Assemblea parlamentare. Risoluzione 1952 del 1° ottobre 2013, Il diritto dei bambini all'integrità fisica

L'Assemblea parlamentare del Consiglio d'Europa, interviene, con la Risoluzione 1952 del 1° ottobre 2013, sull'importante tema del diritto dei bambini a una piena integrità fisica. Infatti, nonostante l'approvazione di misure legislative e politiche da parte degli Stati membri del Consiglio d'Europa finalizzate, in gran parte, a promuovere il benessere dei bambini e degli adolescenti e a proteggerli contro ogni forma di violenza, ci si è scoperti parzialmente impreparati rispetto al problema di una particolare categoria di violazioni compiute su bambini e adolescenti fatte passare, talvolta, addirittura come utili ai minori stessi. È il caso delle mutilazioni genitali femminili, della circoncisione di bambini e di adolescenti maschi per motivi religiosi, e di alcuni interventi medici sui bambini "intersessuali", cioè con disordini

della differenziazione sessuale, senza contare, poi, le pratiche di piercing, tatuaggi e altri particolari interventi di chirurgia plastica eseguiti sui minori.

In proposito è bene ricordare quanto sancito dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti del fanciullo la quale stabilisce che in tutte le decisioni relative ai minori di 18 anni – di competenza delle istituzioni pubbliche o private di assistenza sociale, dei tribunali, delle autorità amministrative o degli organi legislativi – l'interesse superiore del fanciullo deve essere una considerazione preminente (art. 3). Per questo gli Stati vengono invitati ad adottare qualsiasi misura volta a proteggere i minori da ogni forma di violenza fisica o mentale, lesioni o abusi; cosa che, peraltro, sono chiamati a fare anche i genitori, i tutori legali e qualsiasi altra persona che abbia la cura di un bambino (art. 19). Così, ponendosi sulla medesima scia della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti del fanciullo, la Risoluzione ricorda la grande attenzione posta dal Consiglio d'Europa nella tutela dei bambini dalle varie forme di violenza come, per esempio, la violenza sessuale, la violenza nelle scuole e quella domestica, riconoscendo però di non avere mai posto un'attenzione particolare alle violazioni che, pur non avendo gravi profili medici, possono tuttavia essere considerate pericolose per il duraturo impatto che le stesse producono sulla vita dei minori. La raccomandazione che l'Assemblea dirige agli Stati membri è di promuovere nelle persone la consapevolezza dei rischi che tali pratiche possono avere sulla salute fisica ma anche mentale dei bambini, di prevedere leggi e politiche ad hoc che aiutino a rafforzare la protezione dei minori su questi temi, di esaminare interventi e operazioni non giustificati sotto il profilo medico quando incidono sull'integrità fisica dei bambini, riconsiderandoli alla luce del loro superiore interesse e pervenendo, quindi, a definire linee d'azione specifiche per ciascuno di essi. Il tutto portando anche avanti delle azioni di sensibilizzazione mirate per ciascuna di queste forme di violenza anche attraverso la proposizione di pubblici dibattiti (compreso il dialogo interculturale e interreligioso finalizzato a raggiungere un consenso contro le violazioni dell'integrità fisica in base ai principi dei diritti umani). Con forza, a questo punto, il Consiglio d'Europa sottolinea l'urgente necessità di

approvare leggi che vietino tali pratiche e di fornire alle autorità pubbliche dei meccanismi volti a prevenirle efficacemente, ma la consapevolezza che spesso le leggi non sono sufficienti a sbarazzarsi di fenomeni di questo genere lo spinge a chiedere agli Stati di adottare anche misure non solo volte al contrasto di queste pratiche ma pensate proprio per entrare nella mentalità pubblica e in quella delle famiglie, condannando pubblicamente gli interventi riconosciuti come più dannosi¹. L'Assemblea individua alcuni modi per riuscire a debellare o quantomeno a diminuire le pratiche di questo tipo: innanzitutto indirizzare gli Stati a rafforzare la propria conoscenza circa alcune pratiche effettuate sui bambini intersessuali in modo che nessuno sia forzatamente sottoposto durante l'infanzia a trattamenti non necessari (medici o chirurgici) perché non considerati di vitale importanza per la salute e quindi fornire alle famiglie un'adeguata consulenza e sostegno. Poi, l'Assemblea passa a chiedere agli Stati – ferma restando la necessaria emanazione di leggi che vietino pratiche e operazioni a minori prima che essi siano sufficientemente maturi – di promuovere il dialogo interdisciplinare tra i rappresentanti delle varie professioni tra cui medici e rappresentanti religiosi, al fine di superare alcuni dei prevalenti metodi tradizionali che non tengono in considerazione il miglior interesse del minore e le ultime tecniche mediche, aumentando, così, la consapevolezza della necessità di garantire anche la partecipazione di bambini e adolescenti nelle decisioni riguardanti la loro integrità fisica.

Comitato dei ministri, Raccomandazione del 16 ottobre 2013, CM/Rec(2013)2, on ensuring full inclusion of children and young persons with disabilities into society

Il 16 ottobre 2013, il Comitato dei ministri del Consiglio d'Europa adotta la Raccomandazione (2013)² portando nuovamente all'attenzione degli Stati europei il cruciale tema della necessità di garantire una piena inclusione dei bambini e dei giovani con disabilità all'interno della società². La raccomandazione infatti – muovendo dal presupposto che vivere una vita di qualità è un'aspirazione per tutti i bambini e i ragazzi che vivono in Europa – ricorda che lo sviluppo di abilità sociali e professionali,

l'ottenimento di posti di lavoro, la costruzione di legami e il raggiungimento di una vera uguaglianza sono traguardi più difficili per i giovani con disabilità a causa delle barriere che ostacolano la loro piena partecipazione alla vita sociale e alla realizzazione del proprio potenziale. Come se non bastasse, poi, i bambini e i giovani con disabilità sono più spesso dei loro coetanei vittime di episodi più o meno gravi di discriminazione. In quest'ottica il Consiglio d'Europa individua alcune aree d'intervento proponendo innanzitutto agli Stati di diffondere una specifica protezione fondata sui diritti umani di tutte le persone secondo un approccio all'insegna della disabilità, delle diversità umane e dei diritti individuali, al fine di accelerare la creazione – *de jure e de facto* – dell'uguaglianza nella società.

In proposito il Comitato dei ministri fa presente che già molti Paesi si sono impegnati per deistituzionalizzare i minori disabili anche se non sempre sono state poste in essere soluzioni di assistenza alternative valide con servizi di alloggio e di supporto davvero accessibili e ricorda che sono proprio gli studi a dimostrare che la bassa autostima e l'insufficiente educazione dei bambini piccoli sono spesso la principale causa di una futura vita di povertà e che una possibile risposta potrebbe venire proprio dal miglioramento del ruolo sociale dei bambini disabili, dall'adozione di campagne di sensibilizzazione riguardanti i loro diritti e bisogni e dall'educazione ai diritti umani.

Il Consiglio d'Europa, poi, indica agli Stati un aspetto importante ai fini del raggiungimento di una vita serena e giusta dei bambini e degli adolescenti disabili per il quale bisogna impegnarsi di più: la possibilità di permettere loro di partecipare, scegliere e decidere il più possibile in merito alla propria vita, in base alle loro capacità di sviluppo. Il Comitato su questo punto ribadisce che tale partecipazione dovrà riguardare qualsiasi aspetto della loro vita e non solo le questioni legate alla disabilità e richiederà un impegno che vede coinvolti i genitori (ma anche i tutori, gli educatori, le persone di fiducia, e altre persone con disabilità) i quali dovranno seguire l'educazione dei bambini disabili, indirizzarli e abituarli a una maggiore responsabilizzazione e conoscenza dei propri diritti e doveri in un linguaggio comprensibile e adeguato all'età.

¹ Come, per esempio, l'applicazione di misure legislative o di altro tipo extraterritoriali per i casi in cui i cittadini sono sottoposti a mutilazioni genitali femminili all'estero, come previsto dall'art. 44 della Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta alla violenza contro le donne e la violenza domestica (STCE n° 210).

² Vedi anche la Raccomandazione (2006) 51 del Comitato dei ministri agli Stati membri, il Piano d'azione sulla disabilità 2006-2015, il Piano d'azione nuova strategia e del Consiglio d'Europa per la coesione sociale, adottato dal Comitato dei ministri nel 2010, e la Strategia per i diritti del bambino (2012-2015) adottata nel 2012.

Segue, tra le aree sulle quali intervenire, quella dell'educazione scolastica inclusiva che, nonostante sia stata oggetto di numerose teorie in diversi strumenti internazionali, non ha ancora raggiunto piena attuazione ovunque in Europa. L'istruzione inclusiva è un concetto ben distinto dall'integrazione nelle scuole tradizionali: il modello di integrazione prevede che lo studente si adatti al sistema educativo, mentre nel modello inclusivo è richiesto che sia quest'ultimo ad adattarsi alle esigenze di tutti gli studenti. Si tratta evidentemente di un obiettivo non facile da realizzare perché la realizzazione di un autentico modello inclusivo di istruzione richiede un vero cambiamento di mentalità e di cultura educativa.

Il Comitato osserva che occorre un maggiore impegno dei governi in tema di accessibilità dell'ambiente per i bambini e i giovani con disabilità e sollecita miglioramenti non solo nelle aree urbane e nelle zone rurali ma anche nei trasporti, nell'informazione e nella comunicazione, facendo attenzione al fatto che le soluzioni siano adeguate a soddisfare le loro esigenze individuali; sostenere gli obblighi giuridici internazionali finalizzati a fornire un'educazione inclusiva adatta alle esigenze individuali degli studenti con disabilità; sviluppare piani d'azione legati alla politica della deistituzionalizzazione per riformare i sistemi educativi delle scuole che dovranno essere adeguatamente finanziate per attuare i principi dell'istruzione inclusiva.

Unione Europea

Misure generali di applicazione
(artt. 4, 42 e 44, par. 6)

Commissione europea, Raccomandazione del 20 febbraio 2013, n. 112, *Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale*

Nella maggior parte dei Paesi dell'UE, i minori sono più esposti alla povertà o all'esclusione sociale del resto della popolazione perché hanno meno possibilità di avere successo negli studi, di godere di buona salute e di contribuire alla prevenzione della trasmissione delle disuguaglianze da una generazione all'altra. La strategia Europa 2020 mira a combattere proprio questa realtà attraverso il perseguimento di una crescita sostenibile e inclusiva destinata a generare vantaggi di lungo periodo per i minori, per l'economia e per la società nel suo insieme. In base a tale strategia l'intervento precoce e la prevenzione diventano requisiti essenziali per l'elaborazione di strategie efficaci: infatti, affrontare il disagio sociale fin dalla prima infanzia costituisce uno strumento fondamentale per intensificare la lotta contro la povertà e l'esclusione sociale in generale che si realizza in modo efficace quando è accompagnato da strategie integrate che associano misure di supporto all'inserimento professionale dei genitori, un sostegno finanziario adeguato e l'accesso a servizi essenziali per il futuro dei minori, come un'istruzione (prescolare) di qualità, l'assistenza sanitaria, servizi nel settore degli alloggi e servizi sociali, nonché occasioni per i minori di partecipare alla vita sociale e di esercitare i loro diritti.

La Commissione raccomanda agli Stati membri di adottare e applicare politiche volte a eradicare la povertà e l'esclusione sociale dei minori indicando alcuni orientamenti da seguire:

- trattare il problema della povertà e dell'esclusione sociale dei minori dal punto di vista dei loro diritti, basandosi in particolare sulla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti del fanciullo e sulle disposizioni pertinenti del trattato sull'Unione Europea e della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea, vigilando affinché tali diritti siano rispettati, protetti ed esercitati;
- far prevalere in qualunque momento l'interesse superiore dei minori e riconoscere a questi ultimi la qualità di pieni titolari di diritti individuali, riconoscendo allo stesso tempo l'importanza del sostegno alle famiglie quali prime responsabili del benessere dei minori;
- dedicare particolare attenzione ai minori più minacciati dalla miseria a causa di molteplici svantaggi come i minori rom, minori di famiglie migranti o appartenenti a minoranze etniche, minori che presentano esigenze specifiche o che soffrono per una disabilità, ragazzi di strada, minori i cui genitori sono reclusi e minori provenienti da famiglie particolarmente esposte al rischio di povertà, come le famiglie monoparentali o le famiglie numerose.

La Commissione raccomanda agli Stati membri di adottare e applicare politiche volte a eradicare la povertà e l'esclusione sociale dei minori indicando alcuni orientamenti da seguire:

- trattare il problema della povertà e dell'esclusione sociale dei minori dal punto di vista dei loro diritti, basandosi in particolare sulla Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti del fanciullo e sulle disposizioni pertinenti del trattato sull'Unione Europea e della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea, vigilando affinché tali diritti siano rispettati, protetti ed esercitati;

- far prevalere in qualunque momento l'interesse superiore dei minori e riconoscere a questi ultimi la qualità di pieni titolari di diritti individuali, riconoscendo allo stesso tempo l'importanza del sostegno alle famiglie quali prime responsabili del benessere dei minori;

- dedicare particolare attenzione ai minori più minacciati dalla miseria a causa di molteplici svantaggi come i minori rom, minori di famiglie migranti o appartenenti a minoranze etniche, minori che presentano esigenze specifiche o che soffrono per una disabilità, ragazzi di strada, minori i cui genitori sono reclusi e minori provenienti da famiglie particolarmente esposte al rischio di povertà, come le famiglie monoparentali o le famiglie numerose.

La Commissione chiede, infine, di elaborare strategie integrate come: l'accesso a risorse sufficienti (riconoscere lo stretto legame tra la partecipazione dei genitori al mercato del lavoro e le condizioni di vita dei loro figli); l'accesso a servizi di qualità a un costo sostenibile (riducendo le disuguaglianze dalla più tenera età e le difficoltà di cui soffrono i minori svantaggiati, investendo nei servizi di educazione e accoglienza per la prima infanzia, incoraggiando i minori a esprimere pareri e fare in modo che tali pareri riescano a influenzare le grandi decisioni che riguardano i minori); il diritto dei minori a partecipare alla vita sociale incoraggiando la partecipazione di tutti i minori e riconoscendo la capacità dei minori di agire sul proprio benessere e di superare le situazioni difficili (dando loro, per esempio, occasioni di partecipare ad attività di apprendimento informale al di fuori della famiglia e degli orari scolastici).

Principi generali (artt. 2.3.6.12)

Parlamento europeo e Consiglio.
Regolamento (CE) 17 dicembre 2013, n. 1381/2013, *Regolamento del Parlamento europeo e del Consiglio che istituisce un programma Diritti, uguaglianza e cittadinanza per il periodo 2014-2020*, pubblicato nella GUUE del 28 dicembre 2013, n. L 354

Il Parlamento europeo e il Consiglio hanno istituito un Programma che prevede, per il periodo che va dal 1° gennaio 2014 al 31 dicembre 2020, il finanziamento di azioni finalizzate a promuovere i diritti, l'uguaglianza e la cittadinanza³ "con un valore aggiunto europeo". La Commissione europea assicura che, ai fini del finanziamento, le azioni selezionate siano destinate a produrre risultati con un "valore aggiunto europeo", compreso quello delle azioni su piccola scala e nazionali, valutato sulla base di criteri quali il loro contributo all'applicazione coerente e uniforme del diritto dell'Unione e alla sensibilizzazione dell'opinione pubblica sui diritti che ne derivano, la loro capacità di sviluppare la fiducia reciproca tra gli Stati membri e di migliorare la cooperazione transfrontaliera, il loro impatto transnazionale, il loro contributo all'elaborazione e alla diffusione di migliori prassi o il loro potenziale di creare norme mi-

nime, strumenti e soluzioni per affrontare sfide a livello transfrontaliero o dell'Unione.

Nel considerando 19 il Regolamento, in risposta all'esigenza di semplificazione, efficiente gestione delle risorse e accesso più facile al finanziamento, sottolinea che il Programma in oggetto – che va a sostituire alcuni programmi del periodo 2007-2013 – continuerà comunque a sviluppare le attività svolte in passato nell'ambito della sezione riguardante la Diversità e lotta contro la discriminazione e della sezione sulla Parità fra uomini e donne del programma Progress e il programma per i diritti fondamentali e la cittadinanza (Daphne III). In questo senso la nuova riorganizzazione si propone di contribuire a rendere i diritti e le libertà delle persone⁴ più concreti.

Inoltre se l'"obiettivo generale" del Programma è quello di contribuire all'ulteriore sviluppo di uno spazio in cui l'uguaglianza e i diritti delle persone – quali sanciti dal TUE, dal TFUE, dalla Carta e dalle convenzioni internazionali in materia di diritti umani cui l'Unione ha aderito – siano promossi, protetti e attuati in modo efficace, anche gli "obiettivi specifici" elencati nel comma 1 dell'art. 3 del Regolamento vanno nella stessa direzione. Infatti questi ultimi prevedono di:

- promuovere l'attuazione efficace del divieto di discriminazioni fondate sul sesso, la razza o l'origine etnica, la religione o le convinzioni personali, la disabilità, l'età o l'orientamento sessuale e rispettare il divieto di discriminazioni fondate sui motivi di cui all'art. 21 della Carta;
- prevenire e combattere il razzismo, la xenofobia, l'omofobia e le altre forme di intolleranza;
- promuovere e proteggere i diritti delle persone con disabilità;
- promuovere la parità tra donne e uomini nonché l'integrazione di genere;
- prevenire e combattere tutte le forme di violenza nei confronti di bambini, giovani e donne, nonché la violenza contro altri gruppi a rischio, in particolare i gruppi a rischio di violenza nelle relazioni strette. Ciò costituisce, infatti, una violazione dei diritti fondamentali e una grave minaccia per la salute fisica e mentale delle vittime e sulla società nel suo insieme. Per affrontarla e combatterla e per proteggere le vittime occorrono volontà politica e azioni coordinate basate sui metodi e i risultati dei programmi Daphne;

³ La dotazione finanziaria prevista è di 439.473.000 di euro. La pubblicazione dei primi bandi è prevista nell'aprile 2014.

⁴ Quindi i diritti del bambino, i principi di non discriminazione – di razza od origine etnica, religione, convinzioni personali, disabilità, età o orientamento sessuale – la parità di genere e i progetti per combattere la violenza contro donne e bambini, facendoli conoscere meglio e applicandoli in modo più conforme in tutta l'Unione.

- promuovere e tutelare i diritti del minore (in questo senso l'art. 3, par. 3, TUE prevede che l'Unione promuova la protezione dei diritti del minore, combattendo al contempo le discriminazioni. I minori sono persone vulnerabili, specialmente quando poveri, esclusi socialmente o disabili o abbandonati e occorre intervenire tempestivamente non solo per promuovere quei diritti ma, soprattutto, per contribuire alla loro protezione contro i danni e la violenza che mettono in pericolo la loro salute fisica o mentale);
- contribuire a garantire il livello più elevato di protezione della privacy e dei dati personali;
- promuovere e rafforzare l'esercizio dei diritti derivanti dalla cittadinanza dell'Unione;
- fare in modo che nel mercato interno le persone, in qualità di consumatori o imprenditori, possano far valere i propri diritti derivanti dal diritto dell'Unione, tenendo conto dei progetti finanziati a titolo del programma per la tutela dei consumatori.

Il Regolamento, al comma 2, persegue tali obiettivi provvedendo in particolare a:

- incrementare la consapevolezza e la conoscenza del diritto e delle politiche dell'Unione, nonché dei diritti, dei valori e dei principi su cui è fondata l'Unione;
- sostenere l'attuazione e l'applicazione efficace, completa e coerente degli strumenti e delle politiche del diritto dell'Unione negli Stati membri e il loro monitoraggio e valutazione;
- promuovere la cooperazione transfrontaliera, migliorare la conoscenza reciproca e rafforzare la fiducia reciproca tra tutte le parti interessate;
- migliorare la conoscenza e la comprensione dei potenziali ostacoli all'esercizio dei diritti e dei principi a cui l'Unione ha aderito e dalla legislazione derivata dell'Unione.

Proseguendo, l'art. 5 prevede un finanziamento di alcune specifiche azioni:

- attività di analisi, come la raccolta di dati e statistiche; l'elaborazione di metodologie e di indicatori o criteri di riferimento comuni; studi, ricerche e indagini; valutazioni; l'elaborazione e la pubblicazione di guide, relazioni e materiale didattico; convegni, seminari, riunioni di esperti e conferenze;
- attività di formazione, convegni, seminari, eventi di formazione per formatori e lo sviluppo di moduli di formazione online o di altro tipo;

- attività di apprendimento reciproco, cooperazione, sensibilizzazione e divulgazione, quali l'individuazione e lo scambio di buone prassi, nonché di approcci ed esperienze innovativi; campagne d'informazione, compresa la comunicazione istituzionale delle priorità politiche dell'Unione nella misura in cui si riferiscono agli obiettivi generali del programma; la raccolta e la pubblicazione di materiali al fine di divulgare informazioni relative al programma e ai suoi risultati;

- sostegno ai principali attori le cui attività contribuiscono all'attuazione degli obiettivi del programma, come il sostegno alle ong nell'attuazione di azioni che presentino un valore aggiunto europeo, il sostegno a importanti attori europei e a reti di livello europeo; il sostegno agli Stati membri nell'attuazione delle norme e delle politiche dell'Unione.

L'art. 6 al fine di garantire una prospettiva inclusiva, prevede che i beneficiari incoraggino la partecipazione dei pertinenti gruppi di riferimento alle azioni finanziate dal programma (e li individua tra gli enti pubblici e privati legalmente stabiliti nei Paesi membri UE; tra i Paesi dell'associazione europea di libero scambio che sono parte dell'accordo sullo Spazio economico europeo; tra i Paesi candidati, potenziali candidati e in via di adesione all'Unione, conformemente ai principi e alle condizioni generali sanciti per la partecipazione di tali Paesi ai programmi dell'Unione). Sempre nell'ambito degli organismi a cui è aperta la partecipazione, il Regolamento stabilisce che gli organismi e le entità a scopo di lucro hanno accesso al programma soltanto in associazione con organizzazioni senza scopo di lucro o pubbliche (comma 2). Gli organismi ed entità aventi la propria sede legale in Paesi terzi diversi da quelli che partecipano al programma possono essere associati a loro spese alle azioni del programma, qualora ciò sia utile alla realizzazione di tali azioni (comma 3).

La Commissione, infine, può cooperare con organizzazioni internazionali alle condizioni stabilite nei pertinenti programmi di lavoro annuali. L'accesso al programma è aperto alle organizzazioni internazionali attive nei settori interessati dal programma in conformità del regolamento finanziario e del pertinente programma di lavoro annuale (comma 4).

Attività educative, culturali e di svago (artt. 28, 29 e 31)

Comitato economico e sociale europeo.
Parere d'iniziativa del 16 e 17 gennaio 2013,
sul tema *Liberare il potenziale dei bambini
e dei giovani ad elevate capacità intellettive
nell'Unione europea*, pubblicato in GUUE del
14 marzo 2013, C 76

Il Comitato economico e sociale europeo (Cese), in qualità di organo consultivo dell'Unione Europea, ha il compito di offrire alla Commissione, al Consiglio e al Parlamento europeo una consulenza qualificata attraverso la formulazione di pareri sulle proposte di leggi dell'Unione. Tuttavia lo stesso può anche, pur in assenza di specifiche proposte di legge da commentare, formulare, di propria iniziativa, dei pareri su alcuni temi bisognosi di una specifica riflessione portandoli, così, all'attenzione degli altri organi dell'Unione. Nel caso in oggetto, infatti, è stato *moto proprio* che il Comitato ha preso in esame la situazione relativa ai bambini e ai giovani con elevate capacità intellettive invitando la Commissione europea e gli Stati membri ad adottare delle specifiche misure per questi giovani. Tali misure devono essere volte a favorire una maggiore attenzione presso gli istituti scolastici per capire quando bambini e adolescenti hanno un potenziale intellettuale superiore alla media e offrir loro dei programmi adatti a "liberarne" il potenziale nei contesti più vari e nel corso delle diverse fasi e forme della loro educazione. Peraltro, in un generale contesto di crisi economica, un sistema scolastico connotato in tal modo contribuirebbe anche – sottolinea il Cese – a migliorare fortemente l'occupazione dell'Unione Europea perché porterebbe a potenziare e valorizzare le conoscenze specializzate e a evitare l'emigrazione delle persone con elevate capacità intellettive da uno Stato all'altro. Ciò che sarà essenziale modificare per ottenere dei risultati apprezzabili, continua il Cese, è il sostegno educativo – comprendendo anche l'educazione emotiva, particolarmente importante durante l'adolescenza – rivolto ai bambini e agli adolescenti che presentano elevate capacità intellettive in alcuni particolari ambiti e quindi anche la cura della formazione iniziale e permanente del corpo insegnante per metterli in grado di riuscire

a individuare tempestivamente il profilo e le caratteristiche degli studenti a elevate capacità; ma saranno importanti anche la condivisione di procedure che consentano di individuare le elevate capacità intellettive tra gli studenti che si trovano in tutti i gruppi sociali, anche quelli sociali svantaggiati. Tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo dei giovani sono chiamati a impegnarsi in tale senso: i responsabili politici, il corpo insegnante, il mondo scientifico e della ricerca, le famiglie e le parti sociali.

Il Comitato precisa poi che quando il quoziente di intelligenza è superiore a 130 (laddove 100 rappresenta l'indice medio) si deve avere riguardo anche ad altri indicatori molto importanti come per esempio l'alto grado di dedizione e di impegno: infatti, la perseveranza, l'interesse, la resistenza, la fiducia in sé, e un alto livello di creatività, flessibilità e originalità del pensiero, molto spesso sono presenti e fanno parte delle caratteristiche dei bambini e degli adolescenti con quozienti molto alti così come quando vengono fatte delle domande, date risposte e risolti problemi e difficoltà incontrati perché è dimostrato da un'ampia letteratura scientifica che non sempre nell'ambito dell'attività scolastica e accademica le elevate capacità sono sempre accompagnate da buoni risultati negli studi, ed è frequente incontrare anche casi di insuccesso scolastico fra gli studenti a elevate capacità. Il Comitato sollecita anche i singoli Stati e gli altri organi dell'Unione a riflettere sull'adeguatezza dell'individuazione e del sostegno agli studenti a elevate capacità intellettive spiegando che è un fattore che certamente contribuisce a ridurre l'abbandono scolastico e ad aumentare la percentuale della popolazione che completa gli studi superiori e quindi a raggiungere l'obiettivo fondamentale della strategia Europa 2020 per la crescita intelligente, sostenibile e inclusiva. Il percorso non sarà facile perché le alte capacità rappresentano un potenziale che, per manifestarsi, necessitano di essere innanzitutto individuate, riconosciute come tali dalla società perché altrimenti rischiano di perdersi e per questo occorre combattere il fatto che un numero considerevole di persone a elevate capacità sfugga al processo di individuazione. Tale processo può svolgersi a partire dal termine della scuola materna o dall'inizio dell'istruzione elementare. Come per qualunque altro studente che presenti necessità di sostegno educativo

specifico, l'individuazione precoce degli studenti a elevate capacità facilita una risposta adeguata e previene i possibili casi di fallimento o abbandono scolastico. Il punto 3.2.3 sottolinea poi che l'individuazione precoce avviene in genere quando i genitori e i maestri osservano che un bambino si differenzia dai coetanei, oppure che in alcune occasioni mostra segni di disadattamento. La valutazione precoce (il punto 3.2.4. indica l'età 4-5 anni), che dovrà poi essere confermata o smentita dagli specialisti, può basarsi su determinati indicatori come: l'uso del linguaggio (ampiezza del vocabolario, precisione nell'utilizzo delle parole, complessità della struttura delle frasi); una comprensione elevata di idee complesse o astratte (elaborando idee di un livello inatteso per la sua età).

Occorre poi fare particolare attenzione nel definire uno studente come un individuo dotato di elevate capacità, perché il fenomeno della precocità, così come quello di un ambiente familiare particolarmente attento, può dare luogo a una diagnosi prematura che di conseguenza sarà opportuno riesaminare per vedere se lo studente si sta avvicinando a parametri di normalità o invece resta su valori molto alti. Infine il Cese osserva che, se gli elementi familiari e socioculturali spesso incidono sui profili di elevate capacità, in altri casi le capacità si riscontrano proprio in bambini provenienti da ambienti diversi. Infatti, possono esserci studenti che hanno alte capacità e sono disabili o autistici e viceversa studenti che pur presentando un profilo di elevate capacità intellettive, possono incontrare difficoltà di scolarizzazione e problemi di fallimento scolastico per motivi di mancanza di un sostegno educativo specifico, o ancora per problemi di adattamento, oppure che presentano problemi di emarginazione o rifiuto da parte del gruppo, il che a sua volta contribuisce ad aumentare i rischi di fallimento scolastico.

Commissione europea, Comunicazione del 29 maggio 2013, n. 322, Relazione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni sugli obiettivi di Barcellona. *Lo sviluppo dei servizi di cura della prima infanzia in Europa per una crescita sostenibile e inclusiva*

La Relazione fa il punto sull'attuazione degli obiettivi di Barcellona negli Stati membri met-

tendo in evidenza gli ostacoli e le sfide che i singoli Stati si trovano ad affrontare nello sviluppo dei servizi di accoglienza per la prima infanzia. La capacità degli Stati di aumentare in modo significativo e sostenibile il tasso di occupazione dipende, infatti, anche dalla possibilità per gli uomini e le donne di conciliare la vita professionale con la vita privata. In tal senso, la disponibilità di servizi di qualità per la cura della prima infanzia è cruciale e costituisce, insieme all'offerta di modalità di lavoro flessibili e a un adeguato sistema di congedi per motivi familiari, la combinazione di misure volta a favorire la conciliazione della vita professionale con quella privata, promossa a livello europeo. Essa rappresenta, inoltre, un investimento fondamentale nello sviluppo dei bambini e nella lotta all'abbandono scolastico e alla trasmissione delle disuguaglianze.

Dalla relazione emergono, chiaramente, gli sforzi ancora da fare in termini di disponibilità dei servizi per i bambini di meno di 3 anni: secondo i dati europei nel 2010 solo 10 Stati membri (Danimarca, Svezia, Paesi Bassi, Francia, Spagna, Portogallo, Slovenia, Belgio, Lussemburgo e Regno Unito) hanno raggiunto l'obiettivo di Barcellona, mentre 15 Stati sono sotto il 25%. La disponibilità appare particolarmente bassa in Polonia, Repubblica Ceca e Slovacchia, dove il tasso di accoglienza è inferiore al 5%. Nella maggior parte dei Paesi esiste, peraltro, una netta differenza tra le zone urbanizzate e le aree più rurali e/o tra una regione e l'altra (ad esempio in Germania e in Italia). Laddove il tasso è salito, come in Francia, sembra che l'incremento sia dovuto anche a un importante piano di sviluppo dell'offerta volto a creare nuove soluzioni di accoglienza tra il 2009 e il 2012. Oppure, come è accaduto in Slovenia, l'aumento è stato causato dall'introduzione della copertura da parte dello Stato delle spese per i servizi di accoglienza a partire dal secondo figlio. Il tasso di accoglienza per i bambini dall'età di 3 anni all'età della scuola dell'obbligo, invece, è rimasto praticamente stabile e sembra che il costo continui a rimanere un ostacolo per molti genitori che restano sul mercato del lavoro solo se i servizi sono finanziariamente sostenibili. Infatti il 53% delle madri dichiara di non lavorare o di lavorare a tempo parziale per motivi legati ai servizi di accoglienza (Irlanda, Paesi Bassi, Romania e Regno Unito).

5 In Italia il Regolamento 444/2009 e il relativo principio è attuato dalla legge 20 novembre 2009, n. 166, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 settembre 2009, n. 135, recante disposizioni urgenti per l'attuazione di obblighi comunitari e per l'esecuzione di sentenze della Corte di giustizia delle Comunità europee.*

6 Lo spazio Schengen comprende 26 Paesi europei di cui alcuni sono anche Stati membri dell'UE Austria, Belgio, Repubblica Ceca, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Germania, Grecia, Italia, Lettonia, Lituania, Lussemburgo, Malta, Paesi Bassi, Polonia, Portogallo, Slovacchia, Slovenia, Spagna, Svezia e Ungheria, più Islanda, Liechtenstein, Norvegia e Svizzera. Questi Paesi "senza frontiere interne" non devono più effettuare i controlli alle loro frontiere interne (cioè le frontiere fra due Stati Schengen) e hanno rafforzato i controlli alle frontiere esterne (cioè le frontiere fra uno Stato Schengen e uno Stato non Schengen) per cui sia i cittadini dell'UE che i cittadini di Paesi terzi possono circolare liberamente entro lo spazio Schengen.

7 Gli accordi di Schengen furono firmati il 14 luglio 1985 da Francia, Germania e Paesi del Benelux. In un secondo momento vi hanno aderito anche l'Italia, la Spagna, il Portogallo e la Grecia e, il 21 dicembre 2007, Estonia, Lettonia, Lituania, Malta, Polonia, Repubblica Ceca, Slovacchia, Slovenia e Ungheria. Tali accordi, è bene ricordarlo, si situavano al di fuori non solo del contesto comunitario in senso stretto, ma anche dell'Unione Europea quale prefigurata a Maastricht, e avevano come obiettivo l'eliminazione dei controlli fisici alle frontiere interne e la disciplina comune dei controlli alle frontiere esterne. Nella Convenzione di applicazione del 1990 erano poi previste una serie di misure in tema di visti di ingresso, di lotta contro l'immigrazione clandestina, di cooperazione doganale, giudiziaria e di polizia, nonché un sistema di scambio di informazioni (Sis) basato su una banca dati accessibile a tutti gli Stati contraenti e relativa a tutti i soggetti indesiderabili o rilevanti.

Dalla relazione si evince che la maggior parte dei governi degli Stati membri finanziano i servizi di accoglienza (sotto forma di sussidi diretti, assegni parentali soggetti a condizioni di reddito, riduzione della pressione fiscale), ma che i costi a carico delle famiglie restano comunque elevati, soprattutto nel Regno Unito e in Irlanda dove rappresentano oltre il 41% del reddito netto di una famiglia in cui lavorano entrambi i genitori.

La Relazione testimonia infine l'impegno della Commissione, nell'ambito delle proprie competenze, a favorire il raggiungimento degli obiettivi di Barcellona e lo sviluppo di servizi di assistenza per l'infanzia accessibili, a costi ragionevoli e di qualità, al fine di rimuovere gli ostacoli all'occupazione dei genitori e di favorire l'inclusione sociale e promuovere la parità di genere. Sottolinea, altresì, che i suoi prossimi interventi e azioni promuoveranno non solo misure volte a conciliare la vita professionale e quella privata, basata su modalità di lavoro flessibili e su un sistema di congedi per motivi familiari nonché sulla disponibilità di servizi di assistenza accessibili e di qualità per i bambini in età prescolare, per i bambini e i preadolescenti fuori dall'orario scolastico, ma anche misure volte a incentivare gli Stati membri a rimuovere gli ostacoli (anche di natura fiscale) all'attività professionale delle donne e a sollecitare i padri ad assumere maggiori responsabilità familiari, in particolare prendendo congedi per motivi familiari alla stregua delle donne.

Speciali misure di protezione (artt. 22, 30, 38, 39, 40, 37 (b)-(d), 32-36)

Commissione europea, Relazione al Parlamento europeo e al Consiglio del 2 agosto 2013 COM(2013) 567, sui requisiti applicabili ai bambini che attraversano le frontiere esterne degli Stati

Il regolamento (CE) del 28 maggio 2009 n. 444/2009 del Parlamento europeo e del Consiglio – che ha modificato il regolamento (CE) n. 2252/2004 del Consiglio concernente le norme relative alle caratteristiche di sicurezza e agli elementi biometrici dei passaporti e dei documenti di viaggio rilasciati dagli Stati membri – ha introdotto nell'ordinamento giuridico

europeo il principio "una persona - un passaporto"⁵. Secondo tale principio, infatti, i passaporti e i documenti di viaggio possono essere rilasciati soltanto come documenti individuali eliminando, così, la possibilità di iscrizione di un minore sul passaporto del genitore o di chiunque sia delegato ad accompagnarlo, al fine di assicurare una maggiore protezione ai minori che viaggiano e permettere più controllo sui fenomeni della sottrazione di minorenni e della tratta internazionale di minori.

La relazione si basa su uno studio realizzato per la Commissione riguardante la legislazione e le pratiche dell'Unione Europea, dei suoi Stati membri e dei Paesi associati a Schengen⁶, sulla questione dei figli di cittadini di Paesi terzi e dell'UE che, viaggiando soli o accompagnati, attraversano le frontiere esterne, e ha per oggetto i controlli a cui sono sottoposti i minori che attraversano legalmente le frontiere esterne degli Stati membri. Non è un caso che l'art. 1 del regolamento 444 abbia stabilito l'obbligo per la Commissione di presentare, entro il 26 giugno 2012, una relazione sui bambini che, viaggiando soli o accompagnati, attraversano tali frontiere e di adottare iniziative per garantire un'impostazione comune. Emerge dalla Relazione che l'adozione del principio "una persona - un passaporto" ha reso gli spostamenti dei minori più sicuri e gli attraversamenti delle frontiere più veloci, dal momento che le guardie di frontiera hanno, a questo punto, la possibilità di identificare il minore proprio così come indicato nel passaporto, mentre prima, in certi casi, soprattutto quando il cognome del genitore e del minore risultavano diversi, era difficile collegare il minore al proprio genitore. Per questo, alcune parti interessate, tra cui Frontex (Agenzia europea per la gestione della cooperazione internazionale alle frontiere esterne degli Stati membri dell'Unione Europea) si sono dichiarate favorevoli all'idea di includere nel passaporto del minore anche le informazioni sul genitore o sui genitori (o sul tutore o i tutori legali che lo accompagnano) anche in virtù del fatto che il principio di cui parliamo – che si applica ai cittadini degli Stati che fanno parte dello spazio Schengen⁷ – è in realtà solo uno dei requisiti volti a rendere sicuri gli attraversamenti dei minori delle frontiere e a contrastare reati quali il rapimento e la tratta di minori. Il codice frontiere Schengen

(cioè il codice comunitario relativo al regime di attraversamento delle frontiere da parte delle persone) non obbliga, invece, i figli di cittadini di Paesi terzi a possedere il proprio passaporto individuale al momento dell'ingresso nello spazio Schengen o dell'uscita dallo stesso, anche se, per i figli di cittadini di Paesi terzi soggetti a obbligo di visto, il visto Schengen sembra fornire una "protezione" del tutto simile a quella del principio "una persona - un passaporto" in quanto contiene una fotografia sempre aggiornata del minore, anche nel caso di passaporto familiare in cui i visti sono separati, rilasciati a ciascun genitore e a ciascun minore, con fotografie individuali.

Nel documento si osserva che la legislazione e le buone pratiche in uso nell'Unione Europea sono state ritenute un aiuto importante per agevolare il lavoro ai valichi di frontiera perché hanno fornito orientamenti più dettagliati, tanto da incoraggiare la Commissione europea a proporre delle modifiche al codice frontiere Schengen richiedendo innanzitutto una base comune per la formazione specializzata delle guardie di frontiera, in modo da individuare tempestivamente e trattare in modo adeguato le situazioni riguardanti persone vulnerabili quali i minori non accompagnati e le vittime della tratta⁸. Si chiede, inoltre, che le modifiche debbano essere dirette a istituire formalmente l'elenco dei punti di contatto nazionali (attualmente elaborato su base volontaria) e renderne obbligatorio l'uso, da parte delle guardie di frontiera, in caso di minimo sospetto, indipendentemente dal fatto che i minori viaggino accompagnati o senza accompagnatore: quando sorge anche solo il sospetto che i minori non debbano uscire dallo Stato in cui si trovano, le guardie di frontiera devono sottoporli a un controllo più specifico.

La Commissione affronta anche il complicato aspetto dell'autorizzazione all'espatrio dei genitori con figli minorenni negli Stati membri dove vigono normative e pratiche piuttosto diverse e, al tempo stesso, le pratiche utilizzate dalle guardie di frontiera riguardo ai controlli sui minori sono già abbastanza simili. Nell'analisi si considera che non è possibile stabilire se i minori godano di una maggiore protezione negli Stati membri in cui, come regola generale, occorre presentare un modulo di autorizzazione dei genitori alla frontiera rispetto agli Stati

in cui questo non avviene; tra l'altro se per alcuni operatori del settore l'autorizzazione costituisce un'inutile complicazione aggiuntiva, soprattutto se il consenso dei genitori è necessario anche per ottenere il passaporto, altri operatori propongono lo sviluppo di un modulo standardizzato di consenso dei genitori per gli spostamenti all'interno e all'esterno dello spazio Schengen o a livello internazionale. Tra gli altri aspetti che creano confusione circa l'autorizzazione dei genitori con figli minori alla frontiera a causa delle differenti norme vigenti degli Stati membri, la Commissione sottolinea la mancanza di attendibilità delle informazioni al pubblico e chiede agli Stati membri di migliorare la qualità delle informazioni sulle condizioni applicabili ai minori che attraversano le frontiere. Infatti, benché i viaggiatori possano accedere facilmente alle informazioni concernenti le condizioni applicabili in materia di passaporto e di visti in alcune lingue, sembra molto difficile reperire informazioni concrete sulla necessità di documenti giustificativi come quelli di autorizzazione dei genitori⁹ (informazioni spesso disponibili solo nella lingua dello Stato membro e, laddove esistano in altre lingue, o sono difficili da individuare o risultano addirittura in contraddizione con altre fonti di informazione).

Infine, si riportano le buone pratiche individuate fino a oggi finalizzate a migliorare la protezione dei minori:

- impartire una formazione specializzata alle guardie di frontiera sulla tutela dei minori; in alcuni Stati membri riceve tale formazione anche il personale di terra e di cabina;
- fare in modo che presso i principali valichi di frontiera sia in servizio per ogni turno di lavoro una guardia di frontiera dotata di una formazione specifica sul trattamento dei minori;
- instaurare una collaborazione consolidata tra le guardie di frontiera e il personale addetto al check-in presso i principali aeroporti;
- qualora sia richiesta l'autorizzazione dei genitori, verificare, nei casi sospetti, l'autenticità dei documenti contattando l'altro genitore o i genitori e formulando domande di controllo per stabilire l'effettiva identità delle persone in questione;
- per i bambini più piccoli prevedere controlli di frontiera effettuati da guardie di frontiera, piuttosto che controlli automatizzati alle frontiere;

⁸ Vedi anche il Regolamento 26 giugno 2013, n. 610/2013 che stabilisce che «gli Stati membri assicurano che le guardie di frontiera siano professionisti specializzati e debitamente formati, tenendo conto della base comune per la formazione delle guardie di frontiera stabilita e sviluppata dall'Agenzia Frontex europea per la gestione della cooperazione operativa alle frontiere esterne degli Stati membri, istituita con regolamento (CE) n. 2007/2004 del Consiglio. I programmi comprendono una formazione specializzata ai fini dell'individuazione e della gestione di situazioni che coinvolgono persone vulnerabili quali minori non accompagnati e vittime della tratta di esseri umani. Gli Stati membri, con il sostegno dell'Agenzia, incoraggiano le guardie di frontiera ad apprendere le lingue necessarie per l'esercizio delle loro funzioni».

⁹ Per questo la rete giudiziaria europea in materia civile e commerciale ha avviato la preparazione di una scheda sugli aspetti di diritto civile del trasferimento lecito dei minori in un altro Stato che sarà resa disponibile sul Portale europeo della giustizia elettronica.

- permettere alle guardie di frontiera di accedere direttamente ai registri anagrafici nazionali;
- istituire meccanismi di riferimento chiari riguardo alle autorità alle quali rivolgersi e ai casi in cui esse devono essere contattate in una situazione di allarme.

Parlamento europeo. Risoluzione del 12 settembre 2013 n. P7_TA-PROV(2013)0387, *Situazione dei minori non accompagnati nell'UE*

La presenza sul territorio degli Stati membri dell'Unione Europea di adolescenti e bambini stranieri senza genitori o altre persone adulte legalmente responsabili della loro rappresentanza o assistenza¹⁰ è un fenomeno sociale che si manifesta in tutta la sua drammaticità non solo per il fatto che questi bambini sono soli e lontano dai loro Paesi ma anche perché tali bambini – essendo privi di mezzi di sussistenza – sono spinti quasi fatalmente tra le braccia delle organizzazioni criminali attive nella tratta degli esseri umani o a subire altre forme di sfruttamento. La definizione di minori non accompagnati contenuta nella direttiva 2001/55/CE¹¹ che fa riferimento a «cittadini di Paesi terzi o apolidi di età inferiore ai diciotto anni che entrano nel territorio degli Stati membri senza essere accompagnati da una persona adulta responsabile per essi in base alla legge o agli usi, finché non ne assuma effettivamente la custodia una persona per essi responsabile, ovvero i minori che sono lasciati senza accompagnamento una volta entrati nel territorio degli Stati membri» fa bene emergere l'importanza, la difficoltà e anche l'urgenza, di identificare il minore in modo da assisterlo e tutelarne durante il suo stato di abbandono¹², tanto più che – nonostante molti Stati membri dell'UE abbiano legiferato per tutelarne i diritti e garantirne la protezione – alla fine, l'accoglienza e l'assistenza riservate ai minori non accompagnati variano talmente tanto da un Paese all'altro che non può dirsi esistente un livello equivalente ed effettivo di protezione per ogni Paese facente parte dell'UE¹³. Recentemente si sono occupati di questo tema la Relazione intermedia della Commissione europea del 28 settembre 2012, la Direttiva 2013/33/UE del 26 giugno 2013 e la Risoluzione del 12 settembre 2013. In particolare la Relazione intermedia della

Commissione europea del 28 settembre 2012¹⁴, trova il suo fondamento nel Piano d'azione sui minori non accompagnati (2010-2014) adottato nel maggio 2010 dalla Commissione cui ha fatto seguito l'adozione, da parte del Consiglio, delle conclusioni relative al medesimo tema (Giustizia e affari interni, Lussemburgo, 3 giugno 2010). Entrambi gli atti – il Piano e le Conclusioni – erano chiaramente caratterizzati dal nuovo approccio al fenomeno dei minori non accompagnati fondato sul principio della prevalenza del superiore interesse del minore. Tale fondamentale principio impone, come noto, che l'interesse del minore sia considerato preminente per qualsiasi azione debba essere intrapresa nei confronti dei minori da parte di autorità pubbliche o istituzioni private. Il Piano individuava, poi, precise linee d'azione finalizzate alla prevenzione, all'accoglienza e all'identificazione di soluzioni durature riguardo al fenomeno dei minori non accompagnati da attuare tramite specifiche misure adottate dalle istituzioni, dalle agenzie dell'UE, dagli Stati membri e dalle parti interessate. Il Piano, inoltre, chiedeva alla Commissione di riferire al Consiglio e al Parlamento – entro la metà del 2012 – circa l'attuazione degli interventi in esso indicati. Così, nella Relazione, la Commissione risponde illustrando gli sviluppi registrati tra maggio 2010 e giugno 2012 e indicando le vie da seguire attraverso la messa in campo di azioni mirate. La stessa specifica, altresì, che tutti gli interventi dovranno tener conto della caratteristica peculiare propria delle migrazioni dei minori non accompagnati nell'Unione, individuata nella non temporaneità di un fenomeno che infatti coinvolge ogni anno migliaia di bambini originari di Paesi terzi o apolidi. Le ragioni di tali spostamenti sono molteplici: molti bambini e adolescenti fanno parte di gruppi fuggiti dai loro Paesi a causa di conflitti armati, catastrofi naturali, discriminazioni o persecuzioni nei Paesi di provenienza (Afghanistan, Iraq, Africa) e molteplici sono anche le storie personali che li contraddistinguono: alcuni sono inviati dalle proprie famiglie, altri arrivano in Europa con la speranza di ricongiungersi con i propri familiari già arrivati in Unione Europea, altri ancora, invece, vengono ingaggiati dalla malavita per alimentare la tratta degli esseri umani e sono destinati allo sfruttamento.

¹⁰ Il legislatore italiano ha affrontato il fenomeno dei minori stranieri non accompagnati attribuendo una specifica competenza in materia al Comitato per i minori stranieri e definendo, nel DPCM del 9 dicembre 1999, n. 535, il minore straniero non accompagnato presente nel territorio dello Stato: «quel minore non avente cittadinanza italiana o di altro Paese dell'Unione Europea e che, non avendo presentato domanda di asilo, si trova in Italia privo di assistenza e rappresentanza da parte dei genitori o di altri adulti per lui legalmente responsabili in base alle leggi vigenti nell'ordinamento italiano».

¹¹ Direttiva 2001/55/CE del Consiglio del 20 luglio 2001, *Norme minime per la concessione della protezione temporanea in caso di afflusso massiccio di sfollati e sulla promozione dell'equilibrio degli sforzi tra gli Stati membri che ricevono gli sfollati e subiscono le conseguenze dell'accoglienza degli stessi*.

¹² Il riconoscimento del presupposto della minore età è fondamentale, per esempio, per prevenire l'espulsione del minore (art. 19, comma 2 TU sull'immigrazione).

¹³ In particolare, relativamente alla situazione esistente nel nostro Paese, stiamo aspettando che l'Italia al più presto recepisca, anche prima del termine ultimo fissato al 20 luglio 2015, la direttiva 2013/33/UE del 26 giugno 2013 sulle norme relative all'accoglienza dei richiedenti protezione internazionale.

¹⁴ Unione Europea, Commissione europea, COM(2012) 554 def. del 28 settembre 2012, *Relazione intermedia al Consiglio e al Parlamento europeo relativa all'attuazione del Piano d'azione sui minori non accompagnati*.

In tale contesto emerge poi, nitidamente, l'orientamento della Commissione di considerare prioritario il finanziamento di progetti concernenti i minori non accompagnati invitando gli Stati membri e le organizzazioni internazionali a utilizzare al massimo del possibile le risorse finanziarie disponibili. Viene anche osservato che le numerose e comuni azioni intraprese dall'Unione e dai singoli Stati membri per proteggere i minori non accompagnati, dirette a contrastare il fenomeno della tratta, hanno determinato uno sviluppo tutto sommato coerente degli strumenti legislativi, finanziari e politici riguardanti i minori, anche se c'è ancora molto lavoro da fare se si vuole migliorare la conoscenza di questi flussi di immigrazioni. Nonostante l'impegno comune, infatti, la Commissione si trova a fare i conti con lacune di non facile soluzione, come la "raccolta dei dati", resa difficile per due motivi: 1) i minori non accompagnati non costituiscono un gruppo omogeneo di persone; 2) il fatto che siano assistiti da autorità diverse (ed è questo che rende difficile farli rientrare nella raccolta di dati svolta periodicamente dagli Stati membri¹⁵); molti dati disponibili riguardano solo il rilevamento iniziale, cioè prendono in esame il momento in cui i minori entrano nel territorio di uno Stato membro, mentre mancano quelli relativi al percorso intrapreso successivamente, dopo essere arrivati nel territorio dell'Unione. Occorre, quindi, intensificare gli sforzi per il reperimento e lo scambio di dati quantitativi e qualitativi, comprese le statistiche disaggregate in base al sesso. Tali sforzi non dovranno limitarsi ai rilevamenti iniziali dei minori non accompagnati accolti nei centri di accoglienza e dei minori rimpatriati; la Commissione chiede infatti espressamente che gli Stati membri insistano nel reperimento di dati sui minori non accompagnati che chiedono asilo, senza tralasciare i dati dei minori che immigrano irregolarmente o sono vittime della tratta di esseri umani. Considerando, poi, che il Piano individuava nella prevenzione della migrazione a rischio e della tratta dei minori il primo passo per affrontare efficacemente la questione della migrazione dei minori non accompagnati, si osserva anche che tale cooperazione non dovrà limitarsi alla stesura di misure di prevenzione ma dovrà soffermarsi su altri aspetti, come il ripristino dei legami familiari e la garanzia del

rimpatrio sicuro dei minori per evitare il pericolo che questi cadano nuovamente nelle reti dei trafficanti. Inoltre, affinché il fenomeno dei minori non accompagnati sia conosciuto e compreso, la Commissione ricorda di aver promosso azioni di sensibilizzazione e di formazione per migliorare l'identificazione tempestiva dei bambini e degli adolescenti vittime di tratta e per informare i giovani e le loro famiglie sui rischi legati alla migrazione irregolare (già risultano finanziati alcuni progetti di prevenzione della migrazione a rischio). Infine la Relazione ricorda che l'Ue ha continuato a rafforzare le misure di accoglienza e l'accesso alle garanzie procedurali specifiche per i minori e la protezione delle vittime istituendo un gruppo di esperti coinvolti nel processo migratorio che ha esaminato l'aspetto della ricerca delle famiglie dei minori facendo emergere la necessità della partecipazione dei Paesi di origine vista l'impossibilità – senza di essi – di rintracciare le famiglie per reintegrare i minori in un ambiente sicuro. Emerge poi tra le priorità – una volta accertata l'età dei minori non accompagnati – la necessità di formare i tutori legali: agli Stati viene chiesto di designare, fin dall'arrivo di un minore sul territorio europeo e fino al raggiungimento di una soluzione sostenibile, un tutore o una persona responsabile con il compito di accompagnarlo, assisterlo e rappresentarlo in tutte le procedure.

L'intervento della Direttiva 2013/33/UE del 26 giugno 2013¹⁶, invece, ha rappresentato un passo rilevantissimo per due motivi: sia in quanto strumento che «vincola lo Stato membro cui è rivolta per quanto riguarda il risultato da raggiungere, salva restando la competenza degli organi nazionali in merito alla forma e ai mezzi» (art. 288, 3° comma TFUE), sia perché di contenuto innovativo rispetto alle precedenti norme e perché fornisce i principi essenziali, inderogabili, a cui il sistema dell'accoglienza dei richiedenti protezione internazionale e dei minori non accompagnati dovrà – all'interno degli Stati membri – uniformarsi.

La direttiva, dunque, vincola gli Stati che ne sono i destinatari e produce nei loro confronti effetti obbligatori, anche se poi gli Stati membri hanno un potere discrezionale nell'attuarla e nel raggiungere quei risultati che la direttiva impone con la conseguenza che, quando tali misure non raggiungessero gli scopi definiti

¹⁵ Abbiamo dati statistici affidabili sui minori non accompagnati che chiedono asilo ma una forte carenza di statistiche sui migranti clandestini o sulle vittime di tratta. Per migliorare la ricerca di questi dati già è in atto la revisione degli orientamenti per la raccolta dei dati che ha, di fatto, spostato l'attenzione sui permessi di soggiorno rilasciati a minori non accompagnati che non chiedono asilo o a cui non è stato rilasciato un permesso di soggiorno perché vittime di tratta.

¹⁶ Direttiva 2013/33/UE del 26 giugno 2013, *Norme relative all'accoglienza dei richiedenti protezione internazionale*.

entro il termine stabilito, le direttive resterebbero prive di effetti. Ciò significa che, anche nel caso della direttiva in commento, la sua portata vincolante investe in modo particolare il termine fissato per l'entrata in vigore delle misure interne dell'Italia, anche se l'Italia – così come gli altri Stati – possono dare applicazione alla direttiva in via anticipata rispetto al termine fissato dall'Unione (20 luglio 2015).

Per quanto concerne il contenuto della direttiva 2013/33/UE, essa definisce un criterio generale di tutela finalizzato al definitivo superamento di soluzioni non appropriate. Gli Stati membri devono assicurare, all'arrivo di un minore in uno Stato, l'assistenza di un rappresentante che svolga le sue funzioni in conformità con il principio dell'interesse superiore del minore che dovrà immediatamente essere informato della nomina di un suo rappresentante che potrà essere sostituito solo in caso di assoluta necessità (e non sono ammissibili in qualità di rappresentante organizzazioni o individui i cui interessi, anche solo potenzialmente, possano contrastare con quelli del minore). I minori, dal momento in cui entrano nel territorio dello Stato membro fino al momento in cui ne escano, devono alloggiare presso familiari adulti o una famiglia affidataria o in centri di accoglienza o altre strutture specifiche per minori e comunque solo se valutate idonee per i minori. Possono, inoltre, alloggiare insieme agli adulti solo i minori non accompagnati che abbiano compiuto i 16 anni purché ciò non sia contrario al loro superiore interesse; per quanto possibile, i fratelli devono alloggiare insieme e i cambi di residenza dei minori non accompagnati devono essere limitati il più possibile. Gli Stati membri devono iniziare a rintracciare quanto prima i familiari del minore non accompagnato e, nei casi in cui sussistano rischi per la vita o l'integrità del minore o dei suoi parenti stretti, il trattamento e la diffusione delle informazioni relative a queste persone vanno effettuate in via non formale, in modo da non mettere in pericolo la loro sicurezza. Anche per questo motivo il personale che lavora con i minori non accompagnati dovrà avere una specifica formazione.

La questione dei minori non accompagnati è stata poi ripresa dal Parlamento europeo con la Risoluzione del 12 settembre 2013¹⁷, la quale come noto – pur non avendo efficacia

vincolante – riveste notevole importanza poiché esplicita il punto di vista del Parlamento europeo anticipando una successiva attività normativa dell'UE in senso proprio su questo tema. In particolare, nella risoluzione in parola ci si sofferma, fin dal paragrafo 5, sui “buoni” obiettivi del piano d'azione 2010-2014 sui minori non accompagnati perfettamente rispondenti alle finalità comuni dell'Unione e degli Stati membri: affrontare le cause profonde della migrazione e collegare la questione dei minori non accompagnati nella cooperazione allo sviluppo. Tuttavia si constata che ancora le misure esistenti per far fronte all'arrivo dei minori non accompagnati non sono sufficienti e che anche l'approccio della Commissione dovrà fondarsi di più sulla protezione dei loro diritti fondamentali. Più specificatamente viene suggerito di sviluppare altre misure preventive per le politiche riguardanti i minori non accompagnati partendo dall'abbattimento della povertà, dalle politiche in materia di salute e dalla ricostruzione post bellica.

Il Parlamento chiede, inoltre, di usare meglio gli strumenti già esistenti per risolvere i problemi più urgenti, come quello della mancanza di statistiche ufficiali attendibili sui minori non accompagnati, per le quali sarebbe opportuno fare un uso migliore degli strumenti già disponibili per raccogliere le statistiche nell'Unione (vedi il sistema Eurostat, Frontex, l'Ufficio europeo di sostegno per l'asilo e la Rete europea sulle migrazioni). Ricorda che il principale obiettivo da perseguire per migliorare le condizioni dei minori non accompagnati che arrivano in Europa deve essere la protezione nel rispetto del loro superiore interesse, piuttosto che l'emanazione di altre norme in materia di politiche sull'immigrazione. In tal senso è evidenziata la necessità di mettere in atto meccanismi efficaci per prevenire, individuare, rendicontare, rinviare, investigare, trattare e seguire i casi relativi alla tratta di esseri umani e allo sfruttamento lavorativo e sessuale, nonché di adottare misure nei Paesi terzi per affrontare alle radici le cause della tratta (ponendo particolare attenzione alle bambine e alle giovani maggiormente vittime dello sfruttamento sessuale, degli abusi e della violenza). Il Parlamento chiede poi alla Commissione e agli Stati membri, non solo di vigilare, ma anche di sollecitare gli Stati all'attuazione delle tre direttive sulla

¹⁷ Parlamento europeo, Risoluzione del 12 settembre 2013 n. P7_TA-PROV(2013)0387, *Situazione dei minori non accompagnati nell'UE*.

tratta: la direttiva 2011/36/UE concernente la prevenzione e la repressione della tratta di esseri umani e la protezione delle vittime, la direttiva 2011/92/UE relativa alla lotta contro l'abuso e lo sfruttamento sessuale dei minori e la pornografia minorile, la direttiva 2012/29/UE che istituisce norme minime in materia di diritti, assistenza e protezione delle vittime di reato, ricordando infine anche quanto adottato dall'UE per l'eliminazione della tratta di esseri umani (Strategia 2012-2016¹⁸).

Dopo queste indicazioni di carattere più generale, la risoluzione entra nel vivo al paragrafo 11 dove propone l'elaborazione di "linee strategiche vincolanti" per i minori non accompagnati da portare nel diritto interno degli Stati membri sotto forma di norme minime comuni nelle quali curare nel dettaglio ogni fase del processo, dal momento dell'arrivo dei minori sul territorio europeo fino al raggiungimento di una soluzione duratura. Sulla base di queste linee strategiche gli Stati saranno chiamati a: 1) designare una figura all'arrivo di un minore sul territorio europeo appositamente incaricata (tutore) di coordinare gli interventi e le azioni per i minori non accompagnati fino al raggiungimento di una soluzione sostenibile, che abbia il compito di accompagnare il minore, assisterlo e rappresentarlo in tutte le procedure; quindi, fornire ai minori degli interpreti che, con chiarezza e nella loro lingua, informino i minori sui loro diritti, sulla protezione che verrà loro garantita, sulle opportunità legali e di assistenza, sulle procedure e le loro implicazioni¹⁹; 2) rispettare gli obblighi internazionali ed europei applicabili quando un minore è sotto la loro giurisdizione; vietare – alle frontiere di uno Stato membro – il respingimento di minori per mezzo di una procedura sommaria (par. 12) e vietare la negazione dell'accesso al territorio dell'Unione; 3) non condannare mai un minore a pene detentive, senza alcuna eccezione, e, in ogni caso, i minori devono essere guidati verso servizi specializzati dove saranno valutate le circostanze individuali e le esigenze di ciascun minore (nazionalità, livello di istruzione, provenienza etnica, culturale e linguistica, grado di vulnerabilità); 4) garantire – all'inadeguatezza delle tecniche mediche utilizzate per valutare l'età proprie di alcuni Stati membri²⁰ – metodi basati su standard comuni e sulle migliori pratiche utilizzate all'interno degli Stati, solo

se aventi valore scientifico, solo se a misura di minore e solo se fatti da professionisti ed esperti qualificati e indipendenti. Una condizione fondamentale è che, comunque, nel caso di un'età incerta deve essere sempre riconosciuto il beneficio del dubbio e contro i risultati di ciascuna valutazione dovrebbe essere possibile sempre presentare ricorso.

Al par. 18 viene poi chiaramente affermata la necessità di uniformare la situazione dei minori non accompagnati indipendentemente dalla loro situazione giuridica affermando la necessità di garantire loro sempre l'accesso a un alloggio specializzato nell'accoglienza dei minori non accompagnati senza la presenza di adulti che dovranno essere da questi separati. Si specifica, inoltre, che l'alloggio di minori presso famiglie insieme ad altre persone minorenni sia sempre sostenuto quando sono i minori a volerlo; che il minore abbia sempre un supporto legale e psicologico, fornito contestualmente al riconoscimento di minore non accompagnato; che sia garantito il diritto all'istruzione consentendo la frequenza scolastica e di corsi di lingua nello Stato di accoglienza. Molto importante è che gli Stati riconoscano gli studi seguiti dai minori al fine di consentire loro di accedere a un'istruzione complementare in Europa. Tra i diritti che non potranno sfuggire all'attenzione degli Stati si annoverano il diritto alla salute e l'accesso a cure mediche (adatte anche per i minori che abbiano subito qualsiasi forma di abuso, sfruttamento, tortura, trattamento crudele, disumano o degradante o che abbiano sofferto gli effetti di un conflitto armato); il diritto di manifestare – e di praticare – la propria religione; di fornire personale preparato all'ascolto del minore.

La Risoluzione tocca, infine, il problema del delicato momento del passaggio del minore alla maggiore età che richiede, da parte della Commissione europea, una particolare attenzione nell'includere nelle proprie linee strategiche le migliori prassi riguardanti l'elaborazione di progetti di vita personalizzati chiedendo agli Stati di attuarli, monitorarli e garantirne il coordinamento. In qualunque modo si svolga la vita del minore sul nuovo territorio europeo, è chiaro che la ricerca della famiglia di origine – esterna o interna all'Unione – dovrà essere finalizzata alla possibilità di ricongiungere il bambino o l'adolescente con i propri familiari,

¹⁸ Comunicazione della Commissione al Parlamento europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle Regioni del 19 giugno 2012, COM(2012)286 final, *La strategia dell'UE per l'eradicazione della tratta degli esseri umani (2012 - 2016)*.

¹⁹ Occorre ricordare che nonostante il grande numero di minorenni non accompagnati che giungono da Paesi in guerra o in situazione di violenza generalizzata essi rappresentano solo una minoranza perché spesso non si dichiarano rifugiati perché non sanno di poterlo fare e spesso non vengono loro date le necessarie informazioni, né l'assistenza di un tutore per l'espletamento delle pratiche. Ovviamente ciò comporta che al compimento della maggiore età molto difficilmente ottengono la conversione del permesso di soggiorno e rischiano l'espulsione, preferendo a quel punto rendersi irreperibili con conseguenze molto pericolose.

²⁰ Infatti, i margini di errore di alcuni metodi di ricerca (tipico quello basato sulla mineralizzazione dei denti e della maturità delle ossa) possono causare gravi conseguenze. E il problema ci coinvolge direttamente poiché l'Italia rientra fra gli Stati che determinano l'età fondandosi principalmente su una perizia medica (così come Spagna, Francia, Romania), mentre altri hanno stabilito procedure che tengono ugualmente in considerazione il racconto dei minori (Gran Bretagna, Svezia). Tuttavia il 15 maggio 2008 la Conferenza dei servizi, indetta dal Ministero dell'interno per rispondere all'esigenza di pervenire a un procedimento unitario cui fare riferimento per le «Procedure di identificazione dei minori stranieri non accompagnati e di accertamento della minore età», ha evidenziato la necessità di definire un protocollo sanitario per la determinazione dell'età che possa essere applicato sull'intero territorio nazionale. Tale Protocollo, approvato dal Consiglio superiore della sanità, ha previsto un approccio multidimensionale e multidisciplinare che presuppone una combinazione di competenze («l'approccio ai sistemi e alle linee guida di buona pratica per la determinazione dell'età sia il risultato di una combinazione di informazioni riguardanti la storia personale, misure antropometriche, parametri auxologici e documentazione iconografica con tecniche di diagnostica per immagini»).

ma solo a patto che ciò risponda al superiore interesse del minore e solo tenendo presente che, se in linea di massima è possibile chiedere al minore di partecipare alla ricerca di familiari (una volta eliminati gli ostacoli burocratici al reperimento delle famiglie o alla riunificazione), tuttavia non esiste un obbligo di partecipazione alla ricerca a cui possa essere subordinata la concessione di protezione internazionale. Allo stesso modo, il rimpatrio di un minore non accompagnato sarà subordinato al suo superiore interesse e solo dopo avere accertato che il Paese di provenienza del minore è pronto a seguirlo concretamente. In ogni caso, sia quando si tratta di accogliere un minore al suo arrivo sia quando lo si riaccompagna nel Paese di origine, si sottolinea fortemente la necessità di elaborare un progetto individuale nel pieno rispetto della sua appartenenza etnica, religiosa, culturale e linguistica.

Commissione europea, Proposta di direttiva del Parlamento europeo e del Consiglio del 27 novembre 2013 COM (2013) 822, sulle garanzie procedurali per i minori indagati o imputati in procedimenti penali

Il Programma di Stoccolma aveva già sottolineato con forza l'importanza dei diritti della persona nei procedimenti penali e, al punto 2.4, il Consiglio europeo aveva invitato la Commissione a presentare proposte secondo un approccio graduale volto a rafforzare i diritti dell'indagato o imputato²¹. La necessità di assicurare un equo processo durante tutte le fasi del procedimento penale alle persone di età inferiore ai 18 anni o agli adulti affetti da menomazioni (mentali, fisiche o psicologiche) ha richiesto un miglioramento dell'apparato di principi e norme minime comuni che, pur essendo già validi negli Stati, sono tuttavia insufficienti a colmare le differenze normative esistenti. Ciò è importante anche perché il reciproco riconoscimento delle sentenze e delle decisioni giudiziarie in materia penale a livello europeo non è un problema formale: la collaborazione fra Stati funziona al meglio solo se ciascuno Stato membro ha piena fiducia nei sistemi di giustizia penale degli altri Paesi e se vi è la certezza per i cittadini europei di poter godere appieno del diritto a un giusto processo, indipendentemente dal Paese in cui scelgono

di lavorare o vivere. Viceversa, se le norme dei singoli Paesi rendono disomogenea e insufficiente l'attuazione dei dettami internazionali ne soffre il riconoscimento dei diritti facendo ricadere tale mancanza sulla fiducia reciproca nella cooperazione giudiziaria.

Così, la proposta del Parlamento europeo e del Consiglio²² si fa carico delle peculiari esigenze di protezione, garantendo una serie di diritti e strumenti di tutela per i giovani entrati nel circuito penale, con l'obiettivo di fissare norme minime comuni negli Stati dell'Unione circa i diritti dei minori indagati o imputati²³ in procedimenti penali o sottoposti a procedimenti di esecuzione del mandato d'arresto europeo. Non viene comunque proposto un insieme completo di norme, ma ci si limita a indicare quelle indispensabili per raggiungere un livello adeguato di protezione dei minori senza andare oltre tale scopo. Si tratta, dunque, solo di "norme minime" che lasciano agli Stati la libertà di adottare altre disposizioni che assicurino un livello di protezione più elevato, tanto è vero che l'art. 22 contiene una clausola affinché nessuna disposizione possa essere interpretata in modo da limitare, affievolire o derogare ai diritti e alle garanzie procedurali della Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea, della Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali, nonché delle altre disposizioni di diritto internazionale, quali la Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti del fanciullo. Per non incidere sull'omogeneità delle norme dei singoli Stati, la proposta chiarisce, poi, di non prendere in esame le norme nazionali per quanto concerne, per esempio, l'età in cui un minore diventa penalmente responsabile delle proprie azioni. Ciò evidentemente per non imporre agli Stati uno sforzo che richiederebbe modifiche sostanziali dei propri sistemi di giustizia penale. Viene inoltre specificato che le misure proposte tengono conto delle differenze fra le tradizioni giuridiche e gli ordinamenti giuridici degli Stati membri nel rispetto del principio di sussidiarietà.

Concretamente sono numerosi i diritti che la proposta a livello procedurale considera di dover garantire, e fra questi, uno dei più importanti è il diritto del minore a essere informato rapidamente circa i diritti conferiti dalla direttiva (art. 4). Questo consente, infatti, di garan-

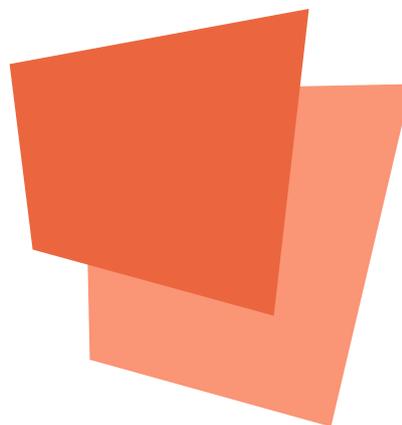
²¹ Le tre direttive europee 2010/64/UE, la 2012/13/UE, e la 2013/48/UE.

²² Commissione europea, Proposta di direttiva del Parlamento europeo e del Consiglio del 27 novembre 2013 COM (2013) 822 sulle garanzie procedurali per i minori indagati o imputati in procedimenti penali.

²³ Vedi la Raccomandazione della Commissione europea del 27 novembre 2013 sulle garanzie procedurali per le persone vulnerabili indagate o imputate in procedimenti penali che incoraggia gli Stati membri a rafforzare i diritti procedurali di tutti gli indagati o imputati che non sono in grado di capire e partecipare efficacemente al procedimento penale per ragioni di età, condizioni mentali o fisiche o di disabilità.

tire un flusso continuo di informazioni circa l'intero comparto dei suoi diritti processuali e assicurargli la presenza di un genitore o di un altro adulto idoneo – cioè che abbia un legame sociale con il minore in modo da interagire con le autorità e consentire al minore di esercitare i suoi diritti purché ciò non comprometta il normale svolgimento del procedimento penale (art. 5). Un altro è il diritto di avvalersi di un difensore (art. 6) e di non potervi rinunciare, sancendo così l'obbligatorietà di tale figura. Durante il procedimento, o al più tardi prima dell'imputazione, il minore ha poi diritto a una delicata valutazione individuale (art. 7) in materia di protezione, istruzione, formazione e reinserimento sociale, al fine di determinare se – e in quale misura – il minore potrà avere bisogno di misure speciali nel corso del procedimento penale in base alle caratteristiche personali, alla sua maturità e alla sua situazione economica e sociale. In un'ottica di protezione dei minori detenuti spesso in difficoltà nell'esprimere correttamente i propri problemi di salute, invece, la direttiva disciplina il caso del minore sottoposto a esame medico e prevede che se le misure previste nel corso del procedimento penale (ad esempio durante un interrogatorio) sono incompatibili con lo stato fisico e mentale generale del minore detenuto (art. 8), prevale il diritto del minore. La direttiva obbliga alla registrazione degli interrogatori, anche quando compiuti dalla polizia, ne impedisce la diffusione pubblica e stabilisce che la durata, lo stile e il ritmo degli interrogatori siano adeguati all'età e al grado di maturità del minore interrogato (art. 9)²⁴. L'art. 10 ribadisce che le forme di privazione della libertà di un minore devono essere misure di ultima istanza, della durata più breve possibile e che, anche quando ritenute di assoluta necessità, la detenzione dei minori deve avvenire sempre separatamente da quella degli adulti e deve essere loro garantito l'accesso a misure educative dopo la condanna. La direttiva richiede, infatti, che l'autorità competente prenda in considerazione le misure alternative nell'interesse superiore del minore per evitare che il minore sia privato della libertà (art. 11). Viene poi affermato il diritto alla protezione della vita privata (art. 14) secondo cui il minore dovrà essere giudicato a porte chiuse (art. 15), consentendo al giudice di ammettere il pubblico solo in casi eccezionali e solo nell'interesse

superiore del minore (in questi casi il titolare della responsabilità genitoriale avrà comunque il diritto a essere presente). Un altro diritto affermato è il diritto del minore di presenziare al processo a proprio carico volto ad accertarne la colpevolezza (art. 16)²⁵. Data la particolare vulnerabilità il minore deve godere del diritto di mantenere contatti regolari e significativi con i genitori, la famiglia e gli amici, e del diritto all'istruzione (art. 12). Ai sensi dell'art. 17 queste misure dovranno trovare applicazione anche, come accennato in precedenza, con i minori oggetto di un procedimento di esecuzione del mandato d'arresto europeo a partire dal momento in cui sono arrestati nello Stato di esecuzione. L'art. 18, invece, sebbene non intenda regolare la questione del patrocinio a spese dello Stato, impone agli Stati membri di provvedere affinché i regimi nazionali garantiscano l'effettivo esercizio del diritto di avvalersi di un difensore, mentre, l'art. 19, richiede una specifica formazione per i professionisti in contatto diretto con i minori (che dovrà basarsi sulle tecniche appropriate di interrogatorio, sulla comunicazione in un linguaggio adatto al minore e sulle competenze pedagogiche necessarie). In questo senso gli Stati membri devono provvedere affinché anche i difensori dei minori ricevano tale formazione²⁶. Inoltre, l'art. 13 – dedicato al trattamento tempestivo e diligente delle cause – prevede che nei procedimenti che coinvolgono i minori trovi applicazione il principio dell'urgenza relativamente ai tempi del processo.



²⁴ Il diritto italiano già prevede l'obbligo della registrazione audio o video dell'interrogatorio dell'indagato o imputato minore detenuto, svolto in udienza, ed è coerente sul punto di trattare con urgenza e diligenza i procedimenti penali riguardanti i minori.

²⁵ Il diritto riconosciuto ai minori di partecipare di persona al giudizio, di cui all'art. 16, c. 2, della proposta, va a collocarsi nel nostro ordinamento giuridico, non in una norma specifica ma solo nel contesto della questione generale relativa alla conoscenza effettiva del processo da parte del minore.

²⁶ Per quanto riguarda la formazione del personale delle autorità giudiziarie e del personale penitenziario, la L. 835/1935 disciplina nel dettaglio la composizione dei collegi giudicanti e la formazione degli operatori del settore. Risultano, altresì, pertinenti le disposizioni contenute nel D.Lgs. 272/1989 nella parte in cui si prevede espressamente la formazione dei magistrati e del personale addetto agli uffici giudiziari minorili (artt. 5 e 6).

NORMATIVA NAZIONALE

Misure generali di applicazione
(artt. 4, 42 e 44, par. 6)

Ministero della giustizia, Decreto del 15 febbraio 2013, Attivazione della Banca dati delle adozioni

Con il decreto del 15 febbraio 2013 viene attivata la banca dati nazionale relativa ai minori dichiarati adottabili e ai coniugi aspiranti all'adozione nazionale e internazionale istituita ai sensi dell' art. 40 della legge 28 marzo 2001, n. 149. In tale modo viene anche data attuazione al decreto ministeriale del 24 febbraio 2004, n. 91, che prevedeva le modalità di attuazione e di organizzazione della banca dati relativa ai minori dichiarati adottabili e del decreto del 14 luglio 2004, sulle Regole procedurali di carattere tecnico operativo per la definizione di dettaglio della gestione della banca di dati relativa ai minori dichiarati adottabili. Adesso, la banca dati in oggetto – istituita presso il Dipartimento per la giustizia minorile con gestione attribuita al Capo del dipartimento per la giustizia minorile – è funzionante e può essere alimentata sia automaticamente (tramite i registri informatizzati presso gli uffici della giurisdizione minorile) sia manualmente. Nella stessa sono contenuti, da un lato i nomi e i profili dei minori adottabili (dati anagrafici, condizioni di salute, famiglia di origine ed eventuale esistenza di fratelli, l'attuale sistemazione dei bambini, i loro precedenti collocamenti, i provvedimenti dell'autorità giudiziaria minorile, i dati contenuti nei certificati del casellario giudiziale per i minorenni, ogni altra informazione idonea al miglior esito del procedimento) e, dall'altro, i nomi e i profili delle coppie e dei singoli disponibili all'adozione (dati anagrafici, residenza, domicilio, recapito telefonico, stato civile, stato di famiglia, dati anagrafici dei genitori della coppia o della persona singola aspirante all'adozione, condizioni di salute, caratteristiche socio-demografiche della famiglia, motivazioni, altri procedimenti di affidamento o di adozione e il relativo esito, dati contenuti nei certificati del casellario giudiziale, ogni altra

informazione idonea al miglior esito del procedimento) in modo da rendere più efficiente la ricerca dei genitori più adatti per ogni singolo bambino. Invece, i dati in essa contenuti saranno conservati solo per il tempo previsto dalla normativa di cui al D.Lgs. n. 196 in modo da consentire l'identificazione dell'interessato per un tempo non superiore a quello necessario agli scopi per i quali essi sono stati raccolti o successivamente trattati.

Infine deve essere sottolineato che, seppure realizzata in ritardo rispetto alla previsione della legge 149/2001, tale banca dati rappresenta l'avvio di un processo molto importante sia perché l'Italia diviene – a questo punto – uno dei primi Paesi in Europa ad avviare una banca dati del genere, sia perché la scelta fatta dal nostro Paese insieme ad altri Stati europei permetterà di avere un panorama più ampio dei bambini fuori famiglia. E ciò anche se non può essere taciuto che, per un'effettiva diffusione del sistema della banca dati a tutti i tribunali per i minorenni, occorrerà aspettare ancora perché dovranno essere prima compiuti alcuni specifici interventi sulle infrastrutture tecniche a disposizione: e la carenza di risorse finanziarie e umane rende (e renderà) necessario procedere a una diffusione progressiva del sistema nei tribunali per i minorenni, diffusione che sia, quindi, compatibile con le limitate risorse a disposizione.

Legge 6 agosto 2013, n. 97, Disposizioni per l'adempimento degli obblighi derivanti dall'appartenenza dell'Italia all'Unione Europea - legge europea 2013

Il 31 luglio 2013 la Camera ha approvato due leggi dotando l'Italia di due nuovi strumenti di adeguamento all'ordinamento dell'Unione Europea (in virtù di quanto disposto dalla legge 24 dicembre 2012, n. 234, *Norme generali sulla partecipazione dell'Italia alla formazione e all'attuazione della normativa e delle politiche dell'Unione Europea*) che disciplinano la partecipazione dell'Italia alla formazione e all'attuazione della normativa e delle politiche dell'Unione: la legge di delegazione europea 2013 (L. 6 agosto 2013, n. 96) e la legge europea 2013 in oggetto (L. 6 agosto 2013, n. 97). La legge di delegazione europea²⁷, ha un contenuto limitato alle disposizioni di delega necessarie

²⁷ Legge 6 agosto 2013, n. 96, *Delega al Governo per il recepimento delle direttive europee e l'attuazione di altri atti dell'Unione europea - Legge di delegazione europea 2013.*

per il recepimento delle direttive e degli altri atti dell'Unione Europea mentre la legge europea contiene norme di diretta attuazione finalizzate a garantire l'adeguamento dell'ordinamento nazionale all'ordinamento europeo, con particolare riguardo ai casi di non corretto recepimento della normativa europea. Da quanto emerge dai lavori della Camera, infatti, il 21 febbraio 2013 la Commissione europea ha inviato all'Italia una lettera di messa in mora ai sensi dell'art. 258 del Trattato sul funzionamento dell'UE (TFUE), contestando di non rispettare gli obblighi che le incombono ai sensi dell'articolo 11 della direttiva 2003/109/CE, riguardante la parità di trattamento nell'ambito dell'assistenza e della protezione sociale²⁸.

In particolare l'art. 13 della legge 97/2013 intitolato *Disposizioni volte al corretto recepimento della direttiva 2003/109/CE relativa allo status dei cittadini di Paesi terzi che siano soggiornanti di lungo periodo. Procedura di infrazione 2013/4009* finalizzato a sanare la procedura di infrazione 2013/4009, estende l'ambito di applicazione dell'assegno per il nucleo familiare con almeno tre figli minori, riconoscendo in tal modo il diritto alla fruizione anche ai cittadini di Paesi terzi che siano soggiornanti di lungo periodo, nonché ai familiari non aventi la cittadinanza di uno Stato membro titolari del diritto di soggiorno o del diritto di soggiorno permanente. La legge indica i presupposti per il riconoscimento dell'assegno, individuati nell'esistenza di un nucleo familiare, nel rispetto di determinati limiti di reddito e nella non fruizione di altri trattamenti di famiglia. Tra l'altro la disposizione in esame attua quanto stabilisce l'articolo 9, comma 12, lettera c) del testo unico sull'immigrazione, il D.Lgs. 286/1998, secondo cui il titolare del permesso di soggiorno UE per soggiornanti di lungo periodo può «usufruire delle prestazioni di assistenza sociale, di previdenza sociale, di quelle relative a erogazioni in materia sanitaria, scolastica e sociale, di quelle relative all'accesso a beni e servizi a disposizione del pubblico, compreso l'accesso alla procedura per l'ottenimento di alloggi di edilizia residenziale pubblica, salvo che sia diversamente disposto e sempre che sia dimostrata l'effettiva residenza dello straniero sul territorio nazionale». La legge prevede, inoltre, uno specifico monitoraggio a cura del Ministero del lavoro e delle politiche sociali

per verificare che gli effetti finanziari prodotti dall'estensione della fruizione dell'assegno per il nucleo familiare ai soggetti indicati non si discostino dalle previsioni indicate in precedenza. Infine, l'art. 34 intitolato *Clausola di invarianza finanziaria* specifica che, dall'attuazione della legge in esame, non devono derivare nuovi o maggiori oneri a carico della finanza pubblica.

Legge 27 dicembre 2013, n. 147, Disposizioni per la formazione del bilancio annuale e pluriennale dello Stato (legge di stabilità 2014)

La legge di stabilità 2014, è la legge che ha sostituito la legge finanziaria e, insieme alla legge del bilancio dello Stato, è la norma principale prevista dall'ordinamento giuridico italiano per regolare la vita economica dell'Italia per un triennio. La legge è costituita da un articolo unico e da una serie di tabelle e indica il livello massimo del ricorso al mercato finanziario e del saldo netto da finanziare in termini di competenza, per ciascun anno considerato nel bilancio pluriennale. Le risorse stanziolate dalla legge toccano diversi ambiti²⁹ di nostro interesse. Per citarne alcuni: all'art. 1, comma 201³⁰, il **rilascio di prestiti agevolati** per le famiglie che hanno appena avuto o adottato un bambino e hanno un basso reddito. Questo "fondo nuovi nati", regolamentato dal decreto legge n. 185/2008³¹, art. 4, comma 1 e 1 *bis*, opera attraverso il rilascio di garanzie anche fidejussorie alle banche e agli intermediari finanziari nel quale confluiranno le risorse ancora disponibili del precedente fondo realizzato nel 2009 con il quale è iniziata la concessione dei prestiti a tassi particolarmente agevolati alle famiglie con figli appena nati o adottati, adesso soppresso con l'entrata in vigore della nuova legge. **Il nuovo fondo diventerà attivo mediante un successivo decreto del Presidente del consiglio dei ministri dove saranno stabiliti i criteri per l'erogazione dei contributi nei limiti delle disponibilità.** Il comma 217 prevede per il finanziamento del Piano d'azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere di cui all'art. 5 del decreto-legge 14 agosto 2013, n. 93, convertito (con modificazioni) dalla legge 119/2013, il fondo per le politiche relative ai diritti e alle pari opportunità che è incrementato di 10 milioni di euro per ciascuno degli anni 2014, 2015 e 2016.

²⁸ Sebbene il Governo, con risposta del 2 maggio 2013, avesse fatto osservare alla Commissione che l'addebito riguardante l'assegno di maternità ex art. 66 della legge n. 448/1998, sarebbe superato dall'abrogazione della stessa disposizione ex art. 86 del D.Lgs. 151/2001, recante la nuova disciplina dell'assegno di maternità di base, prevista anche per cittadini non membri dell'Unione in possesso del permesso di soggiorno UE per soggiornanti di lungo periodo.

²⁹ Cfr. Gruppo di lavoro per la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia: 7° Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2013-2014*, Gruppo Crc, 2014, pp. 16-46.

³⁰ Art. 1 c. 201: «Al fine di contribuire alle spese per il sostegno di bambini nuovi nati o adottati appartenenti a famiglie residenti a basso reddito, è istituito per l'anno 2014 presso la Presidenza del consiglio dei ministri un fondo per i nuovi nati. Nel predetto fondo confluiscono le risorse, disponibili alla data di entrata in vigore della presente legge, del fondo per il credito per i nuovi nati, di cui all'articolo 4 del decreto-legge 29 novembre 2008, n. 185, convertito, con modificazioni, dalla legge 28 gennaio 2009, n. 2, e all'articolo 12 della legge 12 novembre 2001, n. 183, che è contestualmente soppresso. Con decreto del Presidente del consiglio dei ministri, di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze, sono stabiliti i criteri per l'erogazione dei contributi nei limiti delle disponibilità del fondo, l'indicatore della situazione economica equivalente (Isee) di riferimento e le modalità di organizzazione e di funzionamento del fondo».

Art. 1, c. 202: «La dotazione del fondo di cui all'articolo 23, comma 11, del decreto-legge 6 luglio 2012, n. 95, convertito, con modificazioni, dalla legge 7 agosto 2012, n. 135, è incrementata di 20 milioni di euro per ciascuno degli anni 2015 e 2016».

³¹ Cfr. DL 29 novembre 2008, n. 185, convertito in legge il 28 gennaio 2009, n. 2, *Misure urgenti per il sostegno a famiglie, lavoro, occupazione e impresa e per ridisegnare in funzione anti-crisi il quadro strategico nazionale*.

Principi generali (artt. 2,3,6,12)

D.Lgs. 28 dicembre 2013, n. 154, Revisione delle disposizioni vigenti in materia di filiazione, a norma dell'articolo 2 della legge 10 dicembre 2012, n. 219, pubblicato nella GU 8 gennaio 2014, n. 5

Il 28 dicembre 2013 il Presidente della Repubblica ha emanato il decreto legislativo n. 154, con cui si porta a compimento la più grande modifica del diritto di famiglia successiva alla legge 19 maggio 1975, n. 151. Infatti in attuazione della delega contenuta all'articolo 2 della legge 10 dicembre 2012, n. 219, è stato dato corso alle modifiche, ai principi e ai criteri direttivi dettati dalla legge 219/2012 alle lettere a-p volti a uniformare la disciplina codicistica e quella speciale alla unicità di stato di figlio nonché a introdurre disposizioni in merito all'ascolto del minore, alla disciplina del rapporto del minore con gli ascendenti e alla previsione della segnalazione alle competenti autorità amministrative delle situazioni di disagio. Fra l'altro si è giustamente colta tale occasione anche per attribuire un particolare valore ai contributi ricevuti negli anni durante il processo di elaborazione della nuova disciplina e alle norme di diritto europeo e sovranazionale: in particolare il riferimento va al Trattato di Lisbona (2009) che ha attribuito un valore vincolante alla Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea e ha vietato qualsiasi tipo di discriminazione fondata sulla nascita; alla Convenzione europea per la salvaguardia dei diritti umani e delle libertà fondamentali, i cui articoli 8 e 14 proteggono la vita familiare e vietano qualsiasi discriminazione, al Regolamento dell'Unione Europea n. 2201/2003 relativo alla competenza, al riconoscimento e all'esecuzione delle decisioni in materia matrimoniale e in materia di responsabilità genitoriale.

Con i nuovi articoli introdotti col decreto legislativo, da 337 *bis* a 337 *octies* del codice civile, il nostro ordinamento si dota di un corpo giuridico unico comune per i rapporti fra genitori e i figli in modo da diventare il solo riferimento per le controversie genitoriali, di separazione, divorzio o interruzione di convivenza tra persone anche non sposate. A tal fine, la prima conseguenza di questo cambiamento è stata la ridefinizione, nei codici e nelle leggi

speciali, di alcuni termini: così il termine "potestà" genitoriale cambia con "responsabilità" genitoriale in modo da accogliere la definizione europea che inquadra (e inquadra tutt'ora) il concetto di "responsabilità genitoriale" come «i diritti e i doveri di cui è investita una persona fisica o giuridica in virtù di una decisione giudiziaria, della legge o di un accordo in vigore riguardanti la persona o i beni di un minore. Il termine comprende, in particolare, il diritto di affidamento e il diritto di visita» (art. 2, n. 7 Reg. CE n. 2201/2003). Medesimo cambiamento ha coinvolto anche la legge 184/1983 laddove l'espressione "potestà dei genitori", è stata sostituita con "responsabilità genitoriale". Oltre ai cambiamenti di tipo terminologico, il decreto prevede, nell'ambito della legge 184, una modifica interessante: infatti la nuova nozione di abbandono del minore, disegnata dall'articolo 315 *bis* del cc introdotto dalla legge 219, prevede un rafforzamento del diritto del bambino a essere «istruito e assistito moralmente dai genitori» pretendendo quell'assistenza morale (già presente all'articolo 155 del cc per i figli di genitori separati) come un termine di valutazione (per la famiglia di origine) ancora più determinante per dichiarare adottabile un minore. All'articolo 15 la legge 184/1983 nel disciplinare l'abbandono morale e materiale di cui all'art. 8 della legge stabilisce, alla lettera c), che lo stato di adottabilità del minore debba essere dichiarato dal tribunale per i minorenni quando «le prescrizioni per l'assistenza del minore sono rimaste inadempite per responsabilità dei genitori ovvero è provata l'irrecuperabilità delle capacità genitoriali dei genitori in un tempo ragionevole».

Inoltre il decreto prevede che il giudice segnali ai comuni «le situazioni di indigenza di nuclei familiari che richiedono interventi di sostegno per consentire al minore di essere educato nell'ambito della propria famiglia» (nuovo art. 79-*bis*). Dunque con la nuova disciplina, i comuni, così come lo Stato, le regioni e gli enti locali, sono chiamati (c. 3, art. 1 L. 184/1983) a sostenere i nuclei familiari a rischio, segnalazione utile proprio a far venir fuori le situazioni di povertà che potrebbero palesarsi nell'ambito di procedimenti giudiziari, molto spesso non ancora conosciute dalle autorità territoriali, e che a tal fine si attivano per dare sostegno al nucleo familiare in difficoltà, arginando possibili

fenomeni di abbandono o di degrado sociale. Fra le novità apprezzabili anche la scelta del legislatore di far scegliere di «comune accordo» la residenza abituale del fanciullo (artt. 316 cc e 337-ter c. 3) e quella di prevedere una nuova legittimazione attiva dei “nonni” (art. 317-bis cc) che, finalmente, potranno far valere una loro azione davanti al tribunale per i minorenni, quando sia loro impedito il diritto di mantenere rapporti significativi con i nipoti minori di età. In un’ottica di miglioramento del nostro sistema giuridico a favore dei bambini e degli adolescenti sono, senza dubbio, uno dei passaggi più belli e di maggior pregio dell’opera del legislatore i diversi interventi di modifica sul diritto all’ascolto che danno attuazione a tale principio contenuto nella lettera i) del primo comma dell’art. 2 della legge delega sopra citata. Così, il nuovo articolo 336 bis – già forte dell’orientamento giurisprudenziale della Corte di cassazione³² per cui il mancato ascolto del minore (12enne o anche più piccolo) capace di discernimento costituisce una violazione del principio del contraddittorio e del principio del giusto processo – ribadisce che il giudice quando considera il minore capace di capire la situazione e le conseguenze delle sue opinioni – non deve fare a meno di ascoltarlo, anche in virtù del fatto che qui il minore gode di un’adeguata tutela giacché quel “dovere di ascoltare” lascia sempre aperta la possibilità di “non ascolto”, ogni volta che viene valutata l’età, la capacità di discernimento, o quando l’audizione in qualsiasi situazione e per qualsiasi motivo comporti un danno e configga con il suo preminente interesse. A rendere saldo quanto detto circa il rafforzamento di tale diritto, è l’averlo esteso fino a comprendere non solo l’ambito dei procedimenti che riguardano il minore, a parte il caso in cui il giudice lo ritenga in contrasto con l’interesse del fanciullo oppure risulti manifestamente superfluo, ma anche altre situazioni come per i procedimenti in cui si omologa o si prende atto di un accordo dei genitori, relativo alle condizioni di affidamento dei figli (art. 337 octies c. 1); quando il giudice deve designare al minore un tutore (art. 348 c. 3) e quando si debbano assumere dei provvedimenti circa l’educazione e l’amministrazione per la cura del minore (art. 371); durante il procedimento di divorzio (art. 4 c. 8, L. 898/1970).

Il decreto, inoltre, introduce nella disciplina sui rapporti genitoriali (art. 337 ter comma 2) e quindi in caso di separazione, scioglimento, cessazione degli effetti civili, annullamento, nullità del matrimonio), la possibilità che il giudice ordinario, adotti l’istituto dell’affidamento familiare («ogni altro provvedimento relativo alla prole, ivi compreso, in caso di temporanea impossibilità di affidare il minore a uno dei genitori, l’affidamento familiare») al quale provvede il giudice del merito anche d’ufficio. Tra le altre modifiche della nuova disciplina ricordiamo quella in tema di successioni ai figli nati fuori del matrimonio o al suo interno ai quali è riservato lo stesso trattamento normativo con la conseguente soppressione del “diritto di commutazione”, diritto che favoriva i figli legittimi rispetto a quelli naturali conferendo ai primi un particolare diritto da esercitarsi nei confronti dei secondi una volta apertasi la successione del comune genitore. E per quanto riguarda il riconoscimento dei figli, quelli nati fuori dal matrimonio potranno essere riconosciuti sia congiuntamente, sia separatamente dalla madre e dal padre, anche se già uniti in matrimonio con un’altra persona all’epoca del concepimento.

Disabilità, salute e welfare (artt. 6, 18 (par. 3), 23, 24, 26, 27 (par. 1-3) e 33

DPR 4 ottobre 2013, Adozione del programma di azione biennale per la promozione dei diritti e l’integrazione delle persone con disabilità, pubblicato nella GU del 28 dicembre 2013, n. 303

DM Istruzione 13 novembre 2013, Ridefinizione dei posti disponibili per l’ammissione ai percorsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità - anno accademico 2013/2014, pubblicato nella GU 3 dicembre 2013, n. 283

Sul tema della disabilità sono state emanate in un breve lasso di tempo due norme: il DPR con cui si adotta il programma di azione biennale per promuovere i diritti delle persone disabili e il decreto del Ministero dell’istruzione, successivo a questo, che ridefinisce i posti disponibili per l’ammissione ai percorsi di formazione per

³² Vedi sul punto anche il Tribunale di Varese, sez. I, decreto 24 gennaio 2013 il quale richiama la sentenza delle Sezioni unite della Corte di cassazione n. 22238/2009.

il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno didattico agli alunni con disabilità stabiliti con il precedente decreto ministeriale del 9 agosto 2013, n. 706³³.

Il DPR del 4 ottobre 2013 è frutto di quanto disposto dall'art. 3 della legge 18 del 2009 che al primo comma prevede l'istituzione, presso il Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali, dell'Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità; al quinto comma lettera b), attribuisce a quest'ultimo – in attuazione della legislazione nazionale e internazionale – il compito di predisporre un programma di azione per la promozione dei diritti e l'integrazione delle persone con disabilità. Fin dal primo capitolo il DPR sottolinea come per le persone con disabilità si sia di fronte a una nuova prospettiva non solo giuridica ma anche culturale e politica che prende forza dai principi generali della Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità del 2006 (art. 3) i quali non si riferiscono alla condizione di salute delle persone disabili in sé ma sottolineano i valori che devono esser loro applicati, valori che devono diventare, al tempo stesso, i nuovi obiettivi per lo Stato: il rispetto per la dignità, l'autonomia individuale e la libertà di compiere delle scelte, l'indipendenza delle persone; il diritto a non subire alcun tipo di discriminazione; l'effettiva partecipazione e inclusione nella società; il rispetto per le differenze in generale e l'accettazione delle differenze come fatto normale insito nella diversità fra gli esseri umani; la parità di opportunità; l'accessibilità; il rispetto dello sviluppo delle capacità dei minori con disabilità e il rispetto del diritto dei minori con disabilità a preservare la propria identità.

Affinché siano garantiti e sostenuti i diritti della Convenzione lo Stato stesso deve fare in modo che sia superato il modello basato sulla protezione sociale e sulla cura delle persone disabili per aprirsi a un modello definito nel documento "bio-psico-sociale" della disabilità fondato sul rispetto dei disabili e sulla valorizzazione delle tante diversità umane che possono consistere nel genere, nell'orientamento sessuale, nella cultura, nella lingua parlata e nella condizione psicofisica. Il decreto rileva che la "condizione" di disabile non deriva tanto dalle qualità soggettive delle persone, ma dal nesso che intercorre tra le caratteristiche delle persone

e i modi con cui vengono fatti godere i diritti, l'accesso, i beni e i servizi che fanno emergere le condizioni di discriminazione e di mancanza di pari opportunità e, per questo, è urgente che il nostro Stato aggiorni e soprattutto migliori le leggi e le politiche per le persone con disabilità. Il Programma nazionale biennale d'azione sulla disabilità rappresenta un primo contributo alla definizione di una strategia italiana sulla disabilità, in accordo con il primo Rapporto all'Onu sulla implementazione della Convenzione e in particolare con le linee d'intervento 5 e 6 che si occupano dei minori disabili.

La linea di intervento n. 5 disciplina il campo dell'istruzione scolastica che può contare su una legislazione finalizzata ad assicurare a tutti gli alunni e studenti con disabilità l'inclusione nel sistema generale d'istruzione, e vigila affinché tali scopi siano davvero perseguiti. Tuttavia l'obiettivo del Programma è quello di potenziare l'inclusione scolastica degli alunni con Bisogni educativi speciali. Per questi si vuole un coinvolgimento sistematico di tutti gli operatori scolastici, attivando reti di supporto, valorizzando le professionalità disponibili e spendendosi al fine di offrire la garanzia della continuità del rapporto docente di sostegno/alunno, in termini organizzativi o normativi. Dal Programma emerge che il tasso di abbandono scolastico degli alunni/studenti con disabilità resta ancora alto, tanto da rendere necessarie alcune misure che vanno dall'introduzione nella legislazione del termine "accomodamento ragionevole" al miglioramento della qualità del sistema educativo in termini di efficacia ed efficienza, affinché bambini e adolescenti con disabilità acquisiscano competenze pratiche e sociali che facilitino la loro piena partecipazione all'istruzione e alla vita della comunità (art. 24.2).

La prospettiva di una scuola per tutti deve vertere sulla formazione obbligatoria iniziale; sulle strategie educative appropriate a favorire l'apprendimento per gli alunni con disabilità e necessità educative speciali; sull'istituzione di percorsi per i docenti specializzati per l'inclusione scolastica degli alunni con disabilità³⁴; sulla permanenza dell'insegnante per il sostegno nella classe con alunno con disabilità per tutto il ciclo scolastico; sull'incremento dell'alta formazione dei docenti con riferimento alla disabilità (ma anche Dsa, Adhd e ai Bes); sulla realizzazione di un piano per l'abbattimento

³³ Il nuovo decreto porta i posti per la scuola dell'infanzia a 15; per la scuola primaria: da 15 a 30; per la scuola secondaria di primo grado: da 15 a 30; e per la scuola secondaria di secondo grado: da 0 a 15 e modificando pertanto anche il numero di posti programmati a livello nazionale per l'ammissione ai predetti percorsi di formazione: scuola dell'infanzia: 1.285; scuola primaria: da 1.826 a 1.841; scuola secondaria di primo grado: da 1.753 a 1.768; scuola secondaria di secondo grado: da 1.534 a 1.549.

³⁴ Tenuto conto delle norme e delle relative disposizioni attuative in materia di inclusione scolastica (legge n. 53/2003; legge n. 170/2010 e DM n. 5669/2011) e di quanto previsto nella direttiva Miur del 27 dicembre 2012 riguardante gli «strumenti d'intervento per alunni con bisogni educativi speciali e organizzazione territoriale per l'inclusione scolastica» in materia di formazione.

delle barriere architettoniche; sulla facilitazione della partecipazione attiva delle famiglie anche attraverso un sostegno adeguato alla comunicazione per i familiari con necessità speciali. Infine, alla linea di intervento 6 (Salute, diritto alla vita, abilitazione e riabilitazione e Sostegno alla fase prenatale e neonatale) gli obiettivi del Programma si confermano quelli di offrire un sostegno alle madri che decidono di portare a termine una gravidanza che già sia stata dichiarata fortemente a rischio e di promuovere e tutelare i bisogni del bambino nato con disabilità e creare, fin dalla primissima infanzia, una piena accoglienza in contesti adeguati di quei bambini abbandonati in culla.

Speciali misure di protezione (artt. 22, 30, 38, 39, 40, 37 (b)-(d), 32-36)

Legge 27 giugno 2013, n. 77, *Ratifica ed esecuzione della Convenzione del Consiglio d'Europa sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica, fatta a Istanbul l'11 maggio 2011*, pubblicata nella GU 1° luglio 2013, n. 152

Legge 15 ottobre 2013, n. 119, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 14 agosto 2013, n. 93, recante disposizioni urgenti in materia di sicurezza e per il contrasto della violenza di genere, nonché in tema di protezione civile e di commissariamento delle province*, pubblicata nella GU 15 ottobre 2013, n. 242

L'approvazione di due importanti norme – la legge di ratifica della Convenzione di Istanbul (L. 77/2013) e la conversione in legge del decreto del 14 agosto 2013 n. 93 per il contrasto alla violenza di genere (L. 119/2013) – rappresentano un passaggio fondamentale per il nostro ordinamento giuridico perché si trasferisce al suo interno la strategia varata dal Consiglio d'Europa per prevenire le svariate forme di violenza contro le donne e la violenza domestica e una parte degli impegni assunti dal nostro Paese acquistano un carattere più concreto.

La legge 77/2013, infatti, riprende le definizioni³⁵ della Convenzione, primo strumento internazionale – giuridicamente vincolante – finalizzato a creare un quadro normativo funzionale a combattere qualsiasi forma di violenza

perpetrata nei confronti delle donne attraverso il coinvolgimento di tutti i soggetti attivi nel settore³⁶, e ha l'importante pregio di essere munita di un meccanismo di controllo che ne valuta lo stato d'attuazione basato, principalmente, sul lavoro di un gruppo di esperti indipendenti (denominati con l'acronimo Grevio) cui farà seguito la valutazione conclusiva del Comitato dei ministri del Consiglio d'Europa.

Con la ratifica della Convenzione sono pertanto state portate nel nostro ordinamento giuridico le norme convenzionali che ancora non ne facevano parte e, contemporaneamente, elevate a livello sovra nazionale (e precisamente al rango di norme convenzionali) le previsioni già presenti nel nostro sistema civile e penale che hanno trovato conferma in quelle contenute nella Convenzione. Nella stessa, inoltre, viene chiaramente indicato un legame tra l'obiettivo della concreta parità tra i sessi e quello dell'eliminazione della violenza sulle donne, scopi che quindi hanno l'attitudine a essere perseguiti contestualmente attraverso strategie di carattere generale e specifiche misure. Solo in questo modo, infatti, sarà possibile prevenire e combattere efficacemente la violenza nei confronti delle donne che costituisce, a un tempo, una violazione dei diritti umani³⁷ e una grave forma di discriminazione³⁸. Nella Convenzione sono criminalizzate le più varie forme di violenza e stigmatizzati tutti gli altri aspetti che rappresentano – inequivocabilmente – delle manifestazioni dei rapporti di forza disuguali tra gli uomini e le donne che, poi, sono le principali cause degli omicidi delle donne. Così, reati quali lo stalking, la violenza psicologica e fisica, le molestie sessuali, il matrimonio forzato, le mutilazioni genitali femminili, l'aborto forzato e la sterilizzazione forzata acquistano adesso, sebbene già previsti come reati dal nostro sistema penale, un valore più internazionale.

Leggendo attentamente il testo della Convenzione balza agli occhi, prima di ogni altra cosa, il fatto che la stessa mira a imporre agli Stati, e quindi anche all'Italia, un radicale cambiamento culturale circa le differenze di genere. Si chiede, infatti, agli Stati di preparare figure professionali e forze dell'ordine a riconoscere e saper gestire i casi che riguardano le violenze alle donne, di finanziare i centri antiviolenza sul territorio nazionale, di dotarsi di strumenti legislativi o di altro tipo per prevenire i reati, di

³⁵ Vedi per esempio l'art. 3 lettera b che definisce la violenza domestica: «tutti gli atti di violenza fisica, sessuale psicologica e o economica che si verificano all'interno della famiglia o del nucleo familiare o tra attuali o precedenti coniugi o partner, indipendentemente dal fatto che l'autore di tali atti condivida o abbia condiviso la stessa residenza con la vittima».

³⁶ Dagli organi degli Stati ai servizi, alle organizzazioni non governative.

³⁷ Cfr. art. 3 lettera a) che definisce la violenza nei confronti delle donne «una violazione dei diritti umani e una forma di discriminazione contro le donne, comprendente tutti gli atti di violenza fondati sul genere che provocano o sono suscettibili di provocare danni o sofferenze di natura fisica, sessuale, psicologica o economica, comprese le minacce di compiere tali atti, la coercizione o la privazione arbitraria della libertà, sia nella vita pubblica, che nella vita privata».

³⁸ Da notare che il nostro ordinamento vieta la discriminazione basata sul sesso proteggendo nello stesso modo uomini e donne da qualsiasi trattamento basato su distinzioni arbitrarie o non giustificabili.

inasprire le pene, ma anche di compiere un'opera di sensibilizzazione su questo genere di violenza e di cercare di favorire un'educazione che pone un'attenzione specifica alle situazioni di particolare vulnerabilità fino a dar vita a delle politiche integrate realmente sensibili al genere. Passando, poi, a un esame specifico delle varie parti in cui è divisa la Convenzione deve essere ricordato che il capitolo II contiene gli impegni, di carattere politico e sociale, che integrano le previsioni di prevenzione, tutela e sanzione contenute nei tre capitoli successivi. La Convenzione richiama apertamente, infatti, la necessità dell'adozione di misure di ampia portata che siano volte a indirizzare e coordinare l'opera dei numerosi soggetti e organismi che operano in questo campo: le forze di polizia, le autorità giudiziarie, i servizi sociali, i servizi sanitari, le ong attive a favore della protezione delle donne, gli enti di protezione dell'infanzia e gli altri partner pertinenti. Gli Stati devono quindi predisporre un insieme completo di misure legislative, ma anche di politiche efficaci, globali e coordinate volte a porre i diritti della vittima al centro del sistema. Si evince, inoltre, dal testo della Convenzione quanto la raccolta dei dati sia considerata indispensabile per comprendere la natura e la diffusione della violenza sulle donne e della violenza domestica proprio nell'ottica di predisporre politiche fondate su elementi reali e obiettivi per contrastare il fenomeno e valutare l'efficacia delle misure adottate. Il capitolo III individua, invece, nel cambiamento di atteggiamenti e nel superamento di stereotipi culturali che favoriscono o giustificano l'esistenza di tutte le forme di violenza nei confronti delle donne e della violenza domestica il modo per prevenire questi episodi. Gli Stati e, quindi, nel nostro caso l'Italia, dovranno compiere degli sforzi per adottare una serie di misure che dovranno essere attuate concretamente a livello nazionale, al fine di promuovere il cambiamento di atteggiamenti e di comportamenti³⁹; prendere in considerazione i bisogni delle persone più vulnerabili, concentrandosi sul rispetto dei diritti umani; incoraggiare le persone ma soprattutto i ragazzi a prevenire la violenza; vigilare affinché la cultura, gli usi, i costumi o la religione non siano utilizzati come pretesto per giustificare la violenza; promuovere dei programmi e delle attività finalizzati ad aumentare l'autonomia e

l'emancipazione delle donne. In quest'ottica, il nostro Stato dovrà lavorare⁴⁰ per sensibilizzare l'opinione pubblica (anche prevedendo specifiche campagne in tal senso), creare iniziative che contribuiscano a riconoscere le diverse forme di violenza e combatterle, fare in modo che a partire dall'educazione dei bambini si infondano la comprensione dei valori di uguaglianza e di reciproco rispetto nei rapporti con gli altri. Per far questo – come specificato nella Convenzione – dovranno essere inclusi nei programmi scolastici, a tutti i livelli di insegnamento, materiali didattici sui temi della parità tra i sessi e promuovere tali principi nelle strutture di istruzione non formale, quali i centri comunitari e sportivi. Dovrà, inoltre, fornire un'adeguata formazione a tutte le persone che, per professione, si occupano di questioni riguardanti la prevenzione e l'individuazione della violenza, l'uguaglianza tra i sessi, i bisogni delle vittime, la prevenzione della vittimizzazione secondaria e la promozione della cooperazione interistituzionale. Il capitolo IV mette in evidenza l'urgenza di creare efficaci meccanismi di collaborazione per un'azione coordinata tra tutti gli organismi, statali e non, che hanno un ruolo nella funzione di protezione e sostegno alle donne vittime di violenza (naturalmente anche domestica). Così, per prevenire il rischio di esporre le vittime ad altri atti di violenza e favorire il loro recupero, è essenziale garantire loro le migliori forme di sostegno e di protezione possibili per cui l'Italia dovrà adottare o rafforzare (quando già previste) misure destinate a garantire tale protezione, tra cui: misure urgenti di allontanamento per vietare agli autori di violenze l'accesso al domicilio familiare e ordinanze di ingiunzione o di protezione; accertarsi che le vittime abbiano un'adeguata informazione dei loro diritti e siano in grado di chiedere e ottenere aiuto; proporre servizi di sostegno specializzati; creare case rifugio adeguate⁴¹; incoraggiare le segnalazioni di episodi di violenza da parte di testimoni e di figure professionali prevedendo misure dirette a non ostacolare la possibilità di segnalare atti gravi di violenza (di genere o domestica) già avvenuti o il timore di altri gravi atti di violenza, previsione questa che appare il linea con il nostro ordinamento che già prevede specifici obblighi di denuncia, sia pure per i soli reati procedibili d'ufficio; proteggere e sostenere i bambini testimoni di violenze (art. 26) che

³⁹ Il secondo comma dell'art. 17 della Convenzione intitolato «Partecipazione del settore privato e dei mass media» prevede, per esempio, misure che «aiutino i bambini i genitori e gli insegnanti ad affrontare un contesto dell'informazione e della comunicazione che permetta l'accesso a contenuti degradanti potenzialmente nocivi a carattere sessuale o violento».

⁴⁰ Il Piano nazionale contro la violenza e lo stalking prevede la maggior parte delle misure previste, tuttavia non fa, per esempio, specifico riferimento alla sensibilizzazione circa le «conseguenze della violenza sui bambini».

⁴¹ In Italia non esiste una disciplina quadro dei centri antiviolenza, che spesso, come viene ricordato nei lavori della Camera, sono spesso gestiti da privati i quali pur godendo di un sostegno pubblico e seppure previsti a livello nazionale, sono disciplinati dalle singole regioni: ciò comporta, inevitabilmente, una diversa legislazione da regione e regione, un diverso sostegno degli enti locali, la presenza di associazioni di volontariato diversificate sui territori, la disponibilità di fonti di finanziamento diminuite a causa della crisi.

possono subire dei maltrattamenti e che, in ogni caso, sono esposti a gravi traumi. I servizi di supporto specializzati dovranno, in questi casi, prendere in considerazione i bisogni dei bambini testimoni di comportamenti violenti e proporre un sostegno psicosociale adeguato. Certamente, qualsiasi intervento di questo tipo dovrà essere realizzato avendo riguardo al superiore interesse del bambino.

Il capitolo V della Convenzione (composto dagli artt. da 29 a 48) è dedicato al diritto sostanziale e richiede l'adozione da parte dello Stato di misure «legislative o di altro tipo» finalizzate a garantire la repressione di ogni forma di violenza e il sostegno alle vittime. Le autorità dovranno, quindi, attivarsi per prevenire e punire gli atti di violenza contro le donne e di violenza domestica e nel caso vengano meno all'obbligo di sostenere e tutelare in modo adeguato le vittime, dovranno essere predisposte delle vie per procedere ai ricorsi civili per ottenere la riparazione del danno subito. A questo proposito ci sembra opportuno ricordare che per la legislazione italiana l'importanza delle norme previste dalla Convenzione, e contenute in questo capitolo, non sta tanto nella previsione di reati nuovi ma soprattutto nel fatto che ogni singola norma convenzionale «costringe» il legislatore nazionale a fare uno sforzo di valutazione delle differenze e sulle eventuali carenze delle norme interne rispetto a quelle contenute nella Convenzione. Infatti, mentre alcuni reati della Convenzione non sono specificatamente previsti nel nostro ordinamento – come il reato di matrimonio forzato distinto a seconda che la persona venga costretta a contrarre matrimonio o sia attirata con l'inganno fuori dal Paese in cui si trova allo scopo di costringerla a contrarre matrimonio, o i reati di violenza psicologica (art. 33), o quello di molestie sessuali di natura verbale (art. 40) – la maggior parte delle ipotesi criminose, a partire dal reato di molestie sessuali di natura fisica, sono invece stati ben presi in considerazione dal nostro ordinamento penale, così come il reato di violenza fisica (art. 35), lo stalking (art. 34), la violenza sessuale, compreso lo stupro (art. 36), mutilazioni genitali femminili (art. 38), l'aborto forzato e la sterilizzazione forzata (art. 39)⁴².

Il capitolo VI (artt. da 49 a 58) disciplina gli aspetti processuali penali connessi ai reati di violenza specificando le misure che gli Stati sono

tenuti ad adottare che vanno dagli interventi sulle indagini, all'adozione di misure cautelari e di sicurezza, all'acquisizione di prove e all'assistenza alle vittime. Il capitolo VII infine, introduce per le donne migranti, incluse quelle prive di documenti, e le donne richiedenti asilo, una specifica tutela e protezione per far entrare gli Stati in un'ottica «di genere» nei confronti della violenza di cui queste donne sono vittime ad esempio accordando loro la possibilità di ottenere uno status di residente indipendente da quello del coniuge o del partner (art. 59), stabilendo l'obbligo di riconoscere la violenza di genere come una forma di persecuzione (art. 60) – ai sensi della Convenzione del 1951 sullo status dei rifugiati – e ribadendo l'obbligo di rispettare il diritto del non-respingimento per le vittime di violenza contro le donne (art. 61). La Convenzione prende poi in esame anche casi specifici come quello degli autori di atti di violenza che abbiano utilizzato il loro diritto di visita ai figli (vedi art. 31) per aggredire nuovamente la vittima e commettere gravi violenze e perfino omicidi. Per impedire il reiterarsi di questi episodi la Convenzione impone di valutare gli episodi di violenza precedentemente verificatisi al momento di decidere l'affidamento e i diritti di visita dei figli alla luce dell'interesse superiore di questi ultimi e di fornire vie di ricorso civili che consentano ai tribunali di pronunciare l'ordine di cessare un determinato comportamento permettendo alle vittime di richiedere l'emissione di un'ordinanza, un ordine di allontanamento dal domicilio familiare, un ordine restrittivo o il divieto di avvicinamento⁴³. Un punto fondamentale della Convenzione è poi aver stabilito che per tutte le fattispecie da essa previste (di violenza psicologica, stalking, violenza fisica, violenza sessuale, matrimonio forzato, mutilazioni genitali femminili e aborto e sterilizzazione forzata) gli ordinamenti giuridici dei singoli Stati devono punire sia il favoreggiamento che la «complicità intenzionale» (art. 41). A questo proposito è utile ricordare che – come emerso dai lavori alla Camera – l'art. 378 del nostro codice penale (rubricato favoreggiamento personale) va già in questo senso punendo con la reclusione fino a 4 anni chiunque, dopo che è stato commesso un delitto per il quale la legge stabilisce la reclusione, aiuta taluno a eludere le investigazioni dell'autorità, comprese quelle svolte da organi

⁴² Analogo discorso può essere fatto per quelle parti della Convenzione che riguardano specificatamente le misure per la giurisdizione, le sanzioni penali e le circostanze aggravanti. Infatti, ad esempio, tra le aggravanti previste dalla Convenzione si contempla quella in caso di «commissione del reato in presenza di un bambino» mentre nel nostro ordinamento è assente come espressa circostanza aggravante; e poi per la prescrizione dei reati di violenza la Convenzione prevede apposite norme che garantiscano alla vittima minore di vedere perseguito il reato dopo aver raggiunto la maggiore età quando decorre il termine di prescrizione.

⁴³ Il nostro ordinamento non prevede che il giudice debba tener conto delle precedenti condanne o denunce a carico di uno dei genitori (in parte però suppliscono il cc con gli artt. 330 e 333, l'art. 155 *bis* cc e la giurisprudenza), né disciplina espressamente il diritto di visita dei minori in caso di violenza domestica.

della Corte penale internazionale, o a sottrarsi alle ricerche effettuate dai medesimi soggetti. Un altro aspetto su cui la Convenzione insiste molto è l'«Ingiustificabilità dei reati» (art. 42) che porta a escludere, nella prima parte dell'art. 42, che per motivi culturali (costumi, religioni, tradizioni) si arrivi a giustificare un atto di violenza tra quelli previsti dalla Convenzione; mentre la seconda parte dello stesso articolo (che mira a garantire che venga punito l'adulto che si avvale di un minore per indurlo a commettere il delitto motivandolo con ragioni di tipo culturale o religioso) trova rispondenza nell'art. 111 del nostro cp che stabilisce che «chi ha determinato a commettere un reato una persona non imputabile, ovvero non punibile a cagione di una condizione o qualità personale, risponde del reato da questa commesso, e la pena è aumentata». E ancora che «se chi ha determinato altri a commettere il reato ne è il genitore esercente la potestà, la pena è aumentata fino alla metà o, se si tratta di delitti per i quali è previsto l'arresto in flagranza, da un terzo a due terzi».

Con la conversione in legge del decreto del 14 agosto 2013 n. 93 (ora legge del 15 ottobre 2013, n. 119) una parte degli impegni assunti dal nostro Paese con la legge n. 77 del 2013, la quale ha ratificato e dato esecuzione alla Convenzione di Istanbul, hanno acquistato un carattere più concreto sotto il profilo della prevenzione del fenomeno della violenza alle donne: tale decreto, infatti, è andato a integrare il nostro sistema giuridico nei punti che, a un'attenta lettura della legislazione vigente alla luce delle disposizioni contenute nella Convenzione, avevano mostrato più criticità.

Il decreto legge assegna per prima cosa una nuova posizione, finalmente centrale, alla relazione affettiva intercorrente fra due persone, passata o in atto, regolamentando con maggiore decisione la punizione degli autori dei reati di maltrattamenti in famiglia, violenza sessuale e atti persecutori (stalking) e introducendo misure dirette a prevenire le condotte di violenza domestica, con modalità che rispondono alla nuova ottica convenzionale, volte cioè a far sì che i fatti non arrivino a trasformarsi in reati di violenza sessuale, maltrattamenti in famiglia e stalking e, quando questo è già avvenuto, a fare in modo che non siano reiterati o non si trasformino in condotte ancora più gravi.

Si spiegano così l'introduzione di nuove circostanze aggravanti con cui si allarga il campo di azione finanche a comprendere i fatti commessi dal coniuge, o quelle che vanno a punire chiunque ponga in essere condotte persecutorie o dannose con strumenti informatici o telematici. Si introduce poi il divieto di detenzione di armi in caso di ammonimento da parte del questore per questi tipi di reati, e viene prevista l'irrevocabilità della querela per il delitto di atti persecutori nei casi di gravi minacce ripetute (con armi). Su quest'ultimo punto, in particolare, l'art. 3 stabilisce che, nei casi in cui alle forze dell'ordine sia segnalato, in forma non anonima, un fatto che debba ritenersi riconducibile ai reati consumati o tentati del codice penale, nell'ambito di violenza domestica, il questore può senza indugio procedere all'ammonimento dell'autore del fatto. Infatti, se finora il questore aveva ampia discrezionalità nel valutare l'esigenza di vietare il porto d'armi, adesso, l'autorità di pubblica sicurezza è tenuta a valutare con maggiore severità i «reati sentinella» premonitori, spesso, di altri reati e ad adottare anche i conseguenti provvedimenti in tema di armi e munizioni. Inoltre, sempre in un'ottica preventiva, la legge specifica che per violenza domestica si intendono gli atti «non episodici» di violenza fisica, sessuale, psicologica o economica che si verificano all'interno della famiglia o del nucleo familiare o tra attuali o precedenti coniugi o persone legate da relazione affettiva in corso o pregressa, indipendentemente dal fatto che l'autore di tali atti condivide o abbia condiviso la stessa residenza con la vittima. È altresì stata sostituita l'espressione «tra attuali o precedenti coniugi o persone legate da relazione affettiva in corso o pregressa», con la più corretta «tra persone legate attualmente o in passato da vincolo di matrimonio o da una relazione affettiva».

L'inasprimento delle pene con la previsione di nuove aggravanti rappresenta dunque uno dei modi scelti dal legislatore per migliorare la tutela delle donne; così, nel delitto di maltrattamenti in famiglia è stata introdotta l'aggravante che aumenta la pena fino a un terzo, quando il delitto sia stato commesso in presenza di un minore di diciotto anni (aggravante per la quale basta la semplice presenza del minore alla commissione del delitto per comportarne l'applicazione) e nel delitto di violenza sessuale

è stata prevista una specifica aggravante quando lo stesso è consumato ai danni di donne in stato di gravidanza, quando il fatto è consumato ai danni del coniuge (anche divorziato o separato) o dal partner.

Nel caso di delitto di maltrattamenti in famiglia invece la disciplina viene modificata e rafforzata affidando alla polizia giudiziaria la facoltà di disporre, previa autorizzazione del pubblico ministero, l'allontanamento urgente dell'autore del reato dalla casa familiare vietandogli di avvicinarsi ai luoghi abitualmente frequentati dalla persona offesa, quando la persona è colta in flagranza dei delitti di cui all'articolo 282-*bis*, comma 6, quando sussistano fondati motivi per ritenere che le condotte criminose possano essere reiterate ponendo in grave e attuale pericolo la vita o l'integrità fisica o psichica della persona offesa. In questi casi la nuova disciplina prevede poi che siano informate, senza ritardo, le parti offese riguardo allo svolgimento dei relativi procedimenti penali.

Al minore vittima di maltrattamenti in famiglia (ovvero alla vittima maggiorenne inferma di mente o che si trova in uno stato di particolare vulnerabilità) si estendono, con la nuova disciplina, le particolari modalità di assunzione della testimonianza per cui l'esame potrà avvenire, su richiesta del minore o del suo difensore, mediante l'uso di un vetro specchio e di un impianto citofonico. Sotto il profilo processuale, poi, le indagini preliminari non potranno superare l'anno per il reato di atti persecutori e maltrattamenti in famiglia e, i processi con reati di maltrattamenti in famiglia, atti persecutori, violenza sessuale, atti sessuali con minori, corruzione di minori, violenza sessuale di gruppo, dovranno essere espletati prioritariamente rispetto agli altri. Infine, la legge inserisce i reati di maltrattamenti ai danni di familiari o conviventi e di stalking tra i delitti per i quali la vittima è ammessa al gratuito patrocinio anche in deroga ai limiti di reddito (anche per le vittime di mutilazioni genitali femminili si prescinde dal reddito) e stabilisce che per gli stranieri vittime di violenza domestica venga rilasciato il permesso di soggiorno per motivi umanitari per consentire alla vittima straniera di sottrarsi alla violenza.

Nel contesto degli impegni presi con la legge di ratifica della Convenzione e sulla base delle politiche dell'Unione Europea, l'art. 5

del decreto legge prevede l'adozione di un Piano di azione straordinario contro la violenza sessuale e di genere volto alla prevenzione del fenomeno della violenza alle donne e alla violenza domestica mediante azioni omogenee nel territorio nazionale come le campagne di sensibilizzazione, la promozione in ambito scolastico delle corrette relazioni tra i sessi, di tematiche antiviolenza e antidiscriminazione negli stessi libri di testo; il potenziamento dei centri antiviolenza e dei servizi di assistenza e protezione delle vittime di violenza (prevede a tal fine una raccolta periodicamente aggiornata, almeno annualmente, dei dati del fenomeno, il censimento, anche tramite coordinamento di banche dati, di centri antiviolenza e case-rifugio pubblici e privati già esistenti in ogni regione, azioni per riequilibrare la presenza dei centri antiviolenza e delle case rifugio in ogni regione, riservare un terzo dei fondi disponibili all'istituzione di nuovi centri); la formazione specializzata degli operatori.

Ministero degli affari esteri, *Comunicato 9 agosto 2013, Entrata in vigore della Convenzione del Consiglio d'Europa per la protezione dei bambini contro lo sfruttamento e gli abusi sessuali, fatta a Lanzarote il 25 ottobre 2007, pubblicato nella GU 9 agosto 2013, n. 186*

La Convenzione del Consiglio d'Europa per la protezione dei bambini contro lo sfruttamento e gli abusi sessuali, fatta a Lanzarote il 25 ottobre 2007, è entrata in vigore sul piano internazionale il 1° maggio 2013, ai sensi del capitolo XIII – art. 45, comma 4° della Convenzione medesima. La Repubblica italiana ha provveduto a ratificare la Convenzione in data 3 gennaio 2013 a seguito dell'emanazione della legge di autorizzazione alla ratifica del 1 ottobre 2012, n. 172, pubblicata sulla GU dell'8 ottobre 2012, n. 235.

NORMATIVA REGIONALE

Misure generali di applicaazione

(artt. 4, 42 e 44, par. 6)

Campania, LR 13 dicembre 2013, n. 21, *Istituzione della consulta regionale per la promozione e la tutela dei diritti dei minori*.

Marche, LR 14 ottobre 2013, n. 34, *Modifiche alla legge regionale 28 luglio 2008, n. 23 "Autorità di garanzia per il rispetto dei diritti di adulti e bambini - Ombudsman regionale" e alla legge regionale 13 ottobre 2008, n. 28 "Sistema regionale integrato degli interventi a favore dei soggetti adulti e minorenni sottoposti a provvedimenti dell'Autorità giudiziaria ed a favore degli ex detenuti"*.

Valle d'Aosta, LR 15 aprile 2013, n. 12, *Promozione e coordinamento delle politiche a favore dei giovani. Abrogazione della legge regionale 21 marzo 1997, n. 8 (Promozione di iniziative sociali, formative e culturali a favore dei giovani)*.

Veneto, LR 24 dicembre 2013 n. 37, *Garante regionale dei diritti della persona*.

Ambiente familiare e assistenza alternativa

(artt. 5, 18 (par. 1-2), 9-11, 19-21, 25, 27 (par. 4) e 39)

Bolzano, LP 17 maggio 2013, n. 8, *Sviluppo e sostegno della famiglia in Alto Adige*.

Marche, LR 14 ottobre 2013, n. 32, *Modifiche alla legge regionale 16 dicembre 2005, n. 36 "Riordino del sistema regionale delle politiche abitative", alla legge regionale 17 maggio 1999, n. 10 "Riordino delle funzioni amministrative della Regione e degli Enti locali nei settori dello sviluppo economico ed attività produttive, del territorio, ambiente e infrastrutture, dei servizi alla persona e alla comunità, nonché dell'ordinamento ed organizzazione amministrativa", alla legge regionale 27 dicembre 2012, n. 45 "Disposizioni per la formazione del bilancio annuale 2013 e pluriennale 2013/2015 della Regione. Legge finanziaria 2013" e alla legge regionale 28 luglio 2009, n. 18 "Assestamento del bilancio 2009". Interventi per la realizzazione di alloggi di ERP agevolata per le forze armate*.

Puglia, LR 6 febbraio 2013, n. 7, *Norme urgenti in materia socio-assistenziale*.

Sardegna, LR 2 agosto 2013, n. 21, *Sostegno alle povertà e interventi vari*.

Toscana, LR 2 agosto 2013, n. 45, *Interventi di sostegno finanziario in favore delle famiglie e dei lavoratori in difficoltà, per la coesione e per il contrasto al disagio sociale*.

Toscana, LR 19 settembre 2013, n. 50, *Norme per il sostegno dei genitori separati in situazione di difficoltà*.

Toscana, LR 10 dicembre 2013, n. 74, *Modifiche alla legge regionale 2 agosto 2013, n. 45 (Interventi di sostegno finanziario in favore delle famiglie e dei lavoratori in difficoltà, per la coesione e per il contrasto al disagio sociale)*.

Trento, LP 15 maggio 2013, n. 9, *Ulteriori interventi a sostegno del sistema economico e delle famiglie*.

Valle d'Aosta, LR 18 dicembre 2013, n. 20, *Rifinanziamento per l'anno 2013 di leggi regionali inerenti al sostegno alle famiglie e costituzione di un fondo di rotazione per il microcredito. Modificazione alla legge regionale 15 febbraio 2010, n. 4 (Interventi regionali a sostegno dei costi dell'energia elettrica per le utenze domestiche. Modificazione alla legge regionale 18 gennaio 2010, n. 2)*.

Attività educative, culturali e di svago

(artt. 28, 29 e 31)

Abruzzo, LR 18 dicembre 2013, n. 48, *Disciplina delle fattorie didattiche, agrinido, agrisilo e agritata*.

Calabria, LR 29 marzo 2013, n. 15, *Norme sui servizi educativi per la prima infanzia*.

Calabria, Reg. reg. 23 settembre 2013, n. 9, *Regolamento di attuazione di cui all'articolo 10 della legge 29 marzo 2013, n. 15 finalizzato alla definizione dei requisiti organizzativi e strutturali di tutti i servizi educativi per la prima infanzia e delle procedure per l'autorizzazione al funzionamento e per l'accreditamento*.

Campania, LR 25 novembre 2013, n. 18, *Legge quadro regionale sugli interventi per la promozione e lo sviluppo della pratica sportiva e delle attività motorio-educativo-ricreative*.

Toscana, LR 23 gennaio 2013, n. 2, *Modifiche alla legge regionale 26 luglio 2002, n. 32 (Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro), in materia di sistema regionale dei servizi educativi per la prima infanzia e di tirocini*.

Disabilità, salute e servizi di base

(artt. 6, 18 (par. 3), 23, 24, 26, 27 (par. 1-3) e 33)

Calabria, LR 9 luglio 2013, n. 31, *Norme in materia di Pet Therapy - Terapia, attività ed educazione assistita con animali*.

Campania, LR 3 agosto 2013, n. 9, *Istituzione del servizio di psicologia del territorio della Regione Campania*.

Emilia-Romagna, LR 4 luglio 2013, n. 5, *Norme per il contrasto, la prevenzione, la riduzione del rischio della dipendenza dal gioco d'azzardo patologico, nonché delle problematiche e delle patologie correlate*.

Lazio, LR 5 agosto 2013, n. 5, *Disposizioni per la prevenzione e il trattamento del gioco d'azzardo patologico (GAP)*.

Liguria, LR 9 agosto 2013, n. 27, *Norme per la prevenzione, la diagnosi e la cura del diabete mellito*.

Lombardia, LR 21 ottobre 2013, n. 8, *Norme per la prevenzione e il trattamento del gioco d'azzardo patologico*.

Puglia, LR 13 dicembre 2013, n. 43, *Contrasto alla diffusione del gioco d'azzardo patologico (GAP)*.

Speciali misure di protezione

(artt. 22, 30, 38, 39, 40, 37 (b)-(d), 32-36)

Molise, LR 10 ottobre 2013, n. 15, *Misure in materia di prevenzione e contrasto alla violenza di genere*.

Sardegna, LR 12 settembre 2013, n. 26, *Interventi per la prevenzione e il contrasto alla violenza di genere e allo stalking. Modifiche e integrazioni alla legge regionale 7 agosto 2007, n. 8 (Norme per l'istituzione di centri antiviolenza e case di accoglienza per le donne vittime di violenza)*.

Valle d'Aosta, LR 25 febbraio 2013, n. 4, *Interventi di prevenzione e di contrasto alla violenza di genere e misure di sostegno alle donne vittime di violenza di genere*.

Veneto, LR 23 aprile 2013, n. 5, *Interventi regionali per prevenire e contrastare la violenza contro le donne*.

HANNO SCRITTO IN QUESTO NUMERO

ERIKA BERNACCHI

Laureata in Scienze politiche, esperta in diritti dell'infanzia e delle donne, è ricercatrice presso l'Istituto degli Innocenti dove opera dal 2001. Si è occupata in particolare di ricerca e progetti sulle politiche per l'infanzia in ambito europeo e internazionale ed è stata coordinatrice del Segretariato della Rete europea di osservatori nazionali per l'infanzia (ChildONEurope). Nel 2013 ha conseguito un dottorato di ricerca in Women's studies presso University College of Dublin con una tesi sulle associazioni interculturali di donne alla luce delle teorie del femminismo postcoloniale.

FRANCESCA CONTI

Giornalista, esperta di nuove tecnologie per l'educazione e di media education rivolta a bambini e ragazzi. Laureata in Conservazione dei beni culturali, specializzata in applicazioni multimediali ai beni culturali, dopo numerose esperienze nel campo della comunicazione multimediale presso aziende ed enti, lavora presso l'ufficio comunicazione e web dell'Istituto degli Innocenti di Firenze. È responsabile della redazione di Trool.it, portale web 2.0 per bambini e ragazzi, e collabora con il sito minori.it e con il sito istitutodeglinnocenti.it.

MAURO CRISTOFORETTI

Mauro Cristoforetti, laureato in Economia e commercio, è responsabile dell'area Nuovi media della cooperativa Edi onlus. Dal 2005 al 2012 si è occupato di uso responsabile dei nuovi media per Save the Children coordinando progetti legati alla partecipazione dei ragazzi, la progettazione partecipata di gruppi e istituzioni, le strategie di sensibilizzazione. Ha partecipato come esperto a convegni e seminari tra cui *Together we decide* a El Cairo e *New ways of youth participation based on Information and communication technologies* del Consiglio d'Europa.

AURORA DAVOLI

Laurea cum laude in Lingue e letterature straniere, diploma di studi avanzati in Letteratura spagnola conseguito a Madrid. Numerose esperienze di studio e insegnamento all'estero. Vincitrice di concorso a cattedra nel 1999. Dal 2008-2009 docente fuori ruolo presso il Ministero dell'istruzione. All'interno del Miur

si occupa di Scuola digitale e in particolare di alcune delle azioni del Piano nazionale scuola digitale: *Cl@ssi 2.0*, *Scuol@ 2.0*, formazione per le competenze digitali e organizzazione di eventi di aggiornamento e informazione per docenti e dirigenti scolastici in ambito di didattica attraverso le tecnologie.

CHRISTIAN DI MAGGIO

Funzionario tecnico presso il Ministero dell'istruzione, università e ricerca. Laureato cum laude in Scienze dell'informazione presso l'Università La Sapienza di Roma, coordina progetti di digitalizzazione delle scuole dal 2005. Attualmente è il rappresentante italiano nel working group Education&Training 2020 - Digital and online learning della Commissione europea e referente Miur della rete di Scuole 2.0. Tra le ultime pubblicazioni, è co-autore delle linee guida *Piano nazionale per la cultura, la formazione e le competenze digitali* dell'Agenzia per l'Italia digitale (maggio 2014) e dell'eBook *Sfide e opportunità dell'agenda digitale* (Università degli studi di Bari, 2014).

BARBARA GUASTELLA

Giornalista, ha collaborato ad alcuni quotidiani e settimanali, occupandosi, fra l'altro, di cinema e temi sociali. Attualmente è redattrice del sito minori.it. Nel 2008 ha curato la rassegna stampa specializzata sull'obbligo di istruzione per conto dell'Istituto nazionale di documentazione, innovazione e ricerca educativa di Firenze (allora Agenzia nazionale per lo sviluppo dell'autonomia scolastica), ente con il quale ha continuato a collaborare fino al 2010. Nel 2009 ha pubblicato *Viaggio della memoria a Ebensee e Mauthausen*.

STEFANO LAFFI

Stefano Laffi, sociologo, lavora presso l'agenzia di ricerca sociale Codici di Milano (www.codiciricerche.it). Fra i temi di ricerca e intervento sociale si segnalano quelli delle culture giovanili, dei consumi e delle dipendenze, dell'innovazione tecnologica e del mutamento sociale. Collabora per alcune riviste (*Lo straniero*, *Gli asini*), ha insegnato presso diverse università (Bicocca, Cattolica, Politecnico di Milano). Tiene abitualmente un blog (laffingtonpost), ha pubblicato nel 2014 per Feltrinelli *La congiura contro i giovani: crisi degli adulti e riscatto delle nuove generazioni*.

ELISA MANNA

Elisa Manna, laureata in Filosofia e in Sociologia, è responsabile dal 1993 del Settore politiche culturali del Censis. Ha promosso e diretto in tale ambito numerose ricerche nazionali e internazionali nel campo dei processi e delle istituzioni culturali e dei mass media. È stata vicepresidente del Comitato per l'applicazione del Codice media e minori presso il Ministero per lo sviluppo economico e attualmente ne è componente in rappresentanza degli utenti; è vicepresidente in carica del Consiglio nazionale degli utenti presso l'Autorità per le garanzie nelle comunicazioni. È membro di diversi comitati scientifici di fondazioni. Tra gli ultimi volumi pubblicati è autrice di *Anima e byte* (Edizioni Paoline, 2013).

CRISTINA MATTIUZZO

Ricercatrice dell'Istituto degli Innocenti, esperta di lavoro minorile, ha collaborato per diversi anni con organizzazioni impegnate nella cooperazione internazionale in progetti di sostegno a bambini e adolescenti lavoratori.

ELENA MOSA

Elena Mosa è ricercatrice presso Indire dove si occupa di nuove tecnologie a servizio dell'innovazione didattica. Svolge periodicamente corsi di formazione per il personale docente finalizzati ad approfondire l'utilizzo metodologico-didattico delle tecnologie nella didattica quotidiana. È autrice di diverse pubblicazioni sulle tematiche dei contenuti didattici digitali, linguaggi multimediali, nuovi spazi per l'apprendimento. Tra gli ultimi volumi usciti, è co-autrice di *Apprendere in digitale: come cambia la scuola in Italia e in Europa* (Guerini e associati, 2014).

TESSA ONIDA

Laureata in Giurisprudenza presso l'Università degli studi di Firenze, ha lavorato per l'Istituto per la documentazione giuridica del Consiglio nazionale delle ricerche (attualmente Ittig). Dal 2002 svolge attività di documentalista giuridica curando le rassegne e i commenti della normativa sulla tematica minorile per il Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza presso l'Istituto degli Innocenti di Firenze.

MICHELLE PIERI

Michelle Pieri, laureata in Lettere moderne nel 1998, si è specializzata nel 2000 in Analisi e gestione della comunicazione pubblica e d'impresa e nel 2002 in Insegnamento secondario (Ssis), indirizzo linguistico letterario. Nel 2006 ha conseguito il dottorato di ricerca e nel 2012 il diploma di perfezionamento in Tecnologie per l'autonomia e l'inclusione sociale delle persone con disabilità. I suoi interessi di ricerca si focalizzano principalmente sulle tecnologie in ambito educativo, nello specifico si occupa di e-learning, mobile learning, tecnologie per l'inclusione scolastica degli studenti con disabilità e tecnologie nel rapporto casa-scuola. È autrice di diverse pubblicazioni nazionali e internazionali.

MARCO SCANCARELLO

Marco Scancarello è un docente comandato presso il Ministero dell'istruzione, università e ricerca. Docente di scuola primaria dal 1991, ha seguito gli studi presso la Facoltà di Scienze dell'educazione. Durante la professione di insegnante ha supportato e condotto progetti legati all'autonomia scolastica, all'ampliamento delle offerta formativa, come referente di istituto per le tecnologie e i linguaggi digitali. Nel corso della carriera ha ricoperto ruoli di relatore in iniziative di formazione per docenti di scuola e collaborato con l'Università Roma Tre per la formazione dei docenti all'uso delle tecnologie nella didattica. Dal 2009 è impegnato come comandato presso gli uffici della Direzione generale che si occupa di innovazione tecnologica e didattica, seguendo le azioni del Piano nazionale scuola digitale.

SABRINA ZANON

Laureata in pedagogia nel 1992, attualmente coordina come consulente pedagogico progetti educativi e di prevenzione, svolge attività di formazione e supervisione ad iniziative rivolte a minori e famiglie nel territorio dell'Alto Garda e Ledro. Prediligendo un approccio progettuale partecipato, promuove iniziative di sostegno alla genitorialità e progetti di educazione all'uso consapevole delle nuove tecnologie. Nel 2012 ha pubblicato *Time out: in viaggio verso il progetto felicità*, che tratta tematiche educative dedicate ai genitori.