



**Consutorio
dei diritti MIF**
Minori Migranti Famiglie
LA PERSONA AL CENTRO



Dove cresce la democrazia?

Infanzia e adolescenza tra disuguaglianze e relazioni di cura



Documento di posizionamento del Movimento Educativo
della Città di Palermo 2026/2030



Indice

5- Premessa

7- Infanzia e adolescenza, disuguaglianze e forme materiali della vita pubblica

9- La città come ambiente educativo: spazio, cura e giustizia sociale

11- Infanzia e adolescenza come politica economica del ciclo di vita: investimenti, rendimenti e costi dell'inazione

13- Dalla frammentazione alla responsabilità: la governance pubblica nel ciclo di vita

15- Le persone come infrastruttura pubblica del ciclo di vita: professionalità, educazione permanente e relazioni di cura

17- Prime conclusioni. Garantire i diritti di infanzia e adolescenza come patto politico tra generazioni

19- Riferimenti bibliografici

Premessa

Ogni società si struttura attorno al modo in cui accompagna le persone lungo l'intero arco della vita. Nascita, crescita, ingresso nell'età adulta, maturità e invecchiamento non sono fasi isolate, ma momenti interdipendenti di un processo che richiede continuità, intenzionalità e responsabilità collettiva. La circolarità tra generazioni non è un dato naturale: prende forma attraverso scelte culturali, politiche e istituzionali che possono rafforzarla oppure interromperla, con la conseguenza di ampliare o restringere l'orizzonte delle possibilità individuali e collettive (Sen, 1999; Nussbaum, 2011).

Tale responsabilità assume oggi un carattere ancora più urgente. Le società contemporanee sono attraversate da trasformazioni profonde e simultanee: crisi climatica, mutamenti demografici, tensioni geopolitiche, pervasività delle tecnologie digitali, instabilità economica e indebolimento dei legami democratici. Non si tratta di scenari di sfondo, ma di processi che incidono direttamente sulle condizioni materiali e simboliche della vita quotidiana, ridefinendo opportunità e vulnerabilità lungo tutto il percorso di vita (UNICEF, 2022; OCSE, 2021). Interrogarsi su come una comunità accompagni le nuove generazioni significa, dunque, interrogarsi sulla sua effettiva capacità di costruire futuro.

A tale quadro si aggiunge uno scarto crescente tra la velocità dei cambiamenti e la capacità delle istituzioni di riconoscerli e governarli. Mentre le politiche pubbliche continuano a misurarsi con disuguaglianze consolidate, emergono forme di disagio nuove e più radicali, che incidono sui corpi, sulle relazioni e sui processi di apprendimento: esposizione a rischi ambientali, peggioramento delle condizioni di salute legate al clima e all'inquinamento, vulnerabilità connesse alla qualità dell'abitare, ridefinizione delle interazioni sociali mediate dalle tecnologie digitali e dall'intelligenza artificiale (OMS, 2022; UNICEF, 2022; Save the Children, 2024). In tale scenario, il tema dell'infanzia e dell'adolescenza non riguarda solo la riduzione dei divari esistenti, ma anche la capacità di anticipare e orientare trasformazioni già in atto.

Infanzia e adolescenza occupano, in questo quadro, una posizione strategica. Non perché esauriscano la questione educativa, ma perché rappresentano snodi decisivi in cui si concentrano opportunità, vulnerabilità e potenzialità di lungo periodo. È in tali fasi che i processi di socializzazione prendono forma e si consolidano, orientando in modo duraturo le traiettorie individuali e collettive. È anche qui che si costruiscono — o non si costruiscono — le competenze necessarie ad abitare un mondo in trasformazione (Heckman, 2006; OCSE, 2019, 2020): comprendere la complessità ambientale, utilizzare in modo critico le tecnologie, orientarsi in contesti sociali e demografici mutevoli, sviluppare forme di convivenza fondate sulla cooperazione e sulla responsabilità. Quando tali processi non sono accompagnati in modo intenzionale e coerente, le fratture tendono a riprodursi nel tempo, limitando non solo le opportunità individuali, ma anche la capacità collettiva di affrontare le sfide future.

In tale prospettiva, l'educazione non può essere intesa come un ambito circoscritto né come una competenza esclusiva di singole istituzioni. Essa attraversa la scuola, i servizi sociali e sanitari, lo spazio urbano, il lavoro educativo e culturale, le reti informali e comunitarie. Educare, oggi, significa anche rendere socialmente accessibili e condivisibili nuovi saperi e nuovi stili di vita: pratiche di sostenibilità ambientale, uso consapevole delle tecnologie, capacità relazionali e partecipative adeguate a società complesse.

L'educazione permanente diventa così una cornice imprescindibile per le politiche pubbliche (Delors, 1996), poiché consente di leggere la formazione come un processo continuo che riguarda tutte le età della vita. Il contesto attuale è tuttavia segnato da una crescente frammentazione. Le politiche educative, culturali, sociali, sanitarie e urbanistiche sono spesso progettate e attuate come comparti separati, rispondendo a logiche differenti. Ne derivano interventi discontinui, difficilmente coordinabili, e diritti variabili nello spazio e nel tempo. Il limite principale non risiede tanto nella scarsità delle risorse, quanto nell'assenza di una visione capace di metterle in relazione e orientarle verso obiettivi di lungo periodo, tra cui la preparazione delle nuove generazioni alle trasformazioni in atto (OCSE, 2021).

Le disuguaglianze che attraversano infanzia e adolescenza si collocano precisamente in questo scarto tra conoscenze disponibili e capacità di azione. Povertà materiale e povertà immateriale — intesa come carenza di relazioni significative, contesti educativi adeguati e opportunità di partecipazione — si intrecciano e si rafforzano reciprocamente. A queste si aggiungono oggi vulnerabilità ambientali, abitative ed energetiche, che incidono in modo crescente sulle possibilità di crescita e di apprendimento (Openpolis, 2023; Save the Children, 2024).



In assenza di un accompagnamento strutturato dei processi di sviluppo, tali disuguaglianze tendono a consolidarsi, incidendo sulla coesione sociale, sulla sostenibilità economica e sulla qualità della democrazia, ma anche sulla possibilità di costruire modelli di vita sostenibili e inclusivi.

Le evidenze scientifiche ed economiche mostrano con chiarezza che investire nei primi anni e nei passaggi cruciali della vita non è soltanto una scelta etica, ma una decisione strategica. Gli investimenti precoci e continuativi producono effetti cumulativi positivi, mentre l'inazione o l'intervento tardivo genera costi elevati, spesso invisibili nel breve periodo ma determinanti nel lungo termine (Heckman, 2006; OCSE, 2019, 2020). Investire in infanzia e adolescenza significa, oggi, rafforzare la capacità di una società di attraversare le transizioni ambientali, digitali e demografiche senza produrre nuove forme di esclusione.

Per tali ragioni, il presente documento assume una prospettiva che considera infanzia e adolescenza come parte integrante di un sistema di vita più ampio. Non come categorie isolate, ma come punti di osservazione privilegiati da cui leggere il funzionamento complessivo delle politiche pubbliche. Rimettere al centro l'accompagnamento dei processi di vita significa interrogare il modo in cui le istituzioni dialogano, progettano e condividono responsabilità, in un tempo che richiede capacità di integrazione, visione e continuità.

Il Movimento Educativo assume tale cornice come base del proprio posizionamento. Non per proporre soluzioni settoriali, ma per contribuire alla costruzione di una visione capace di orientare le scelte pubbliche nel tempo e nello spazio. Una visione in cui educazione, città, economia, welfare e governance non risultino ambiti giustapposti, ma parti di un progetto condiviso, in grado di rendere effettivi i diritti, affrontare le crisi sistemiche e accompagnare le nuove generazioni nella costruzione di modi di vivere sostenibili, partecipativi e democratici, rafforzando nel tempo il patto tra generazioni.

La casa come infrastruttura educativa

Il contesto nazionale: In Italia, il 16,2% dei minori vive in abitazioni con problemi strutturali (umidità, tetti danneggiati) e oltre il 45% in condizioni di grave sovraffollamento.

Il divario locale: A Palermo la povertà abitativa si concentra nei quartieri più fragili: a Palazzo Reale, il tasso di alloggi impropri (scantinati, soffitte o baracche usati come case) è 5 volte superiore alla media comunale.

L'impatto politico: La casa non è un semplice riparo, ma la prima infrastruttura educativa. Senza uno spazio sano e sicuro, il diritto allo studio e alla crescita è negato in partenza.



Infanzia e adolescenza, disuguaglianze e forme materiali della vita pubblica

Osservare infanzia e adolescenza come indicatori della salute di una società consente di cogliere le disuguaglianze con una nitidezza che pochi altri ambiti restituiscono. Le condizioni di vita di bambine, bambini, ragazze e ragazzi rendono visibili, prima e più di altri, gli effetti concreti delle scelte politiche, economiche, urbanistiche e delle opportunità culturali. Le statistiche sulla povertà minorile, sulla deprivazione educativa, sull'accesso ai servizi, sugli esiti scolastici e sulla salute psicofisica non sono semplici dati: rappresentano la traduzione materiale delle opportunità negate o garantite nei contesti di vita e indicano, al tempo stesso, la direzione verso cui una società sta orientando il proprio futuro (ISTAT, 2022, 2023; Save the Children Italia, 2022, 2023; UNICEF, 2021, 2023).

In Italia, oltre un quarto delle bambine e dei bambini vive in condizioni di povertà o a rischio di esclusione sociale, con divari territoriali che penalizzano in modo sistematico il Mezzogiorno. Tale frattura non si attenua con la crescita; al contrario, tende ad ampliarsi nel passaggio all'adolescenza, quando le differenze di accesso alla cultura, allo sport, alla mobilità e agli spazi di socialità diventano più evidenti e difficilmente recuperabili (ISTAT, 2022, 2023; OCSE, 2019, 2020). Le disuguaglianze non irrompono all'improvviso: si accumulano nel tempo, stratificando vantaggi e svantaggi lungo le traiettorie di vita.

Le evidenze più recenti mostrano come tali divari assumano una chiara configurazione territoriale e urbana. Nelle periferie delle città italiane, la distribuzione diseguale di opportunità educative, culturali e sociali si traduce in tassi più elevati di abbandono scolastico e in una maggiore incidenza di giovani che non studiano e non lavorano. In alcuni contesti urbani, la quota di NEET può superare il 30%, mentre l'abbandono precoce tra i figli di genitori con basso titolo di studio raggiunge livelli significativamente superiori alla media nazionale. A queste dinamiche si affiancano carenze strutturali nei servizi, come la limitata diffusione del tempo pieno scolastico o la scarsa disponibilità di spazi verdi e di contesti educativi accessibili. Il luogo in cui si cresce continua così a rappresentare una variabile determinante delle opportunità di vita (Openpolis, 2025; Con i Bambini, 2025).

Accanto a queste disuguaglianze consolidate, emergono forme di vulnerabilità nuove, che si innestano e amplificano quelle esistenti. Le condizioni ambientali e climatiche oltre ad introdurre nuovi fenomeni a cui non eravamo abituati (frane – allagamenti – cicloni) incidono in modo crescente sulla salute e sullo sviluppo: l'esposizione a inquinamento atmosferico, caldo estremo e ambienti degradati produce effetti che accompagnano l'intero ciclo di vita. Le ricerche più recenti evidenziano come i cambiamenti climatici stiano già modificando le condizioni quotidiane di crescita, soprattutto nei contesti urbani più fragili, dove l'assenza di verde, ombra e spazi accessibili amplifica gli effetti delle ondate di calore. Allo stesso tempo, l'esperienza digitale e le nuove forme di interazione — incluse quelle mediate dall'intelligenza artificiale — ridefiniscono i processi di apprendimento, le relazioni e la costruzione dell'identità.

A tali dinamiche si aggiungono dimensioni spesso meno visibili ma altrettanto decisive, come la qualità dell'abitare. La povertà abitativa ed energetica incide direttamente sulla possibilità di studiare, riposare, socializzare, soprattutto nei contesti urbani più svantaggiati, dove una quota significativa di minori vive in abitazioni sovraffollate o prive di adeguate condizioni ambientali. In questo senso, le disuguaglianze educative non possono essere separate da quelle abitative e ambientali: costituiscono un unico sistema di opportunità — o di privazioni — che attraversa la vita quotidiana. Le scienze sociali hanno chiarito come tali processi non siano il risultato di fallimenti individuali, ma l'esito di meccanismi strutturali di riproduzione sociale. Le risorse economiche, culturali e relazionali delle famiglie incidono precocemente sulle possibilità di accesso ai servizi, sulla qualità delle esperienze educative e sul rapporto con le istituzioni (Bourdieu, 1979; Bourdieu e Passeron, 1970).

Infanzia e adolescenza diventano così i luoghi in cui la disuguaglianza prende corpo: nei linguaggi, nelle aspettative, nei confini impliciti di ciò che è possibile immaginare e realizzare. La dimensione territoriale rafforza ulteriormente tali divari. Quartieri privi di spazi accessibili, di occasioni di incontro e partecipazione, di presidi educativi e culturali producono esperienze quotidiane profondamente differenti rispetto a contesti più dotati. Bambine e bambini crescono in ambienti che limitano movimento, esplorazione e socialità; adolescenti e ragazzi sperimentano una città che offre pochi luoghi legittimi di presenza. La disuguaglianza, in questo senso, non è solo economica: è spaziale, simbolica e relazionale, inscritta nelle forme materiali della vita pubblica (Lefebvre, 1968).

Tali condizioni incidono direttamente anche sulla salute. L'Italia registra tassi elevati di sovrappeso e obesità infantile, una crescente sedentarietà e segnali di disagio emotivo già nelle fasce più giovani.

Nell'adolescenza, tali fenomeni si intrecciano con l'uso intensivo dei dispositivi digitali, con la solitudine relazionale e con la carenza di occasioni di incontro non mediato (OMS, 2018, 2022).

Il disagio non può essere letto come una fragilità individuale, ma come l'esito di contesti che non sostengono adeguatamente il benessere psicofisico e che non accompagnano in modo consapevole l'esperienza delle tecnologie.

In molti territori, la scuola rappresenta l'unico presidio istituzionale stabile. Tuttavia, attribuirle il compito di compensare da sola le disuguaglianze significa esporla a un sovraccarico strutturale. Alla scuola viene chiesto di supplire a carenze che riguardano l'abitare, la mobilità, l'accesso alla cultura, il sostegno alle famiglie e la salute mentale, ma anche di affrontare le sfide poste dalla digitalizzazione e dai mutamenti sociali. In assenza di una rete territoriale integrata e di una governance capace di coordinare le politiche, il rischio è quello di una risposta parziale e discontinua (INVALSI, 2022, 2023; OCSE, 2019, 2021).

Le disuguaglianze che segnano infanzia e adolescenza non sono un destino. Prendono forma nel tempo, dentro scelte — spesso implicite — che hanno separato ciò che nella vita quotidiana resta profondamente intrecciato: educazione, welfare, salute, cultura, spazio urbano, condizioni ambientali e abitative. Quando i contesti risultano frammentati, i diritti diventano intermittenti; quando esiste una visione coerente, le opportunità si ampliano (Sen, 1999; Nussbaum, 2011).

Il Movimento Educativo assume tale lettura come punto fermo: le disuguaglianze non si contrastano con interventi isolati, ma agendo sui contesti di vita. È nei quartieri, nelle scuole, negli spazi pubblici e nei luoghi della quotidianità che si gioca la possibilità di ridurre — o ampliare — i divari. Infanzia e adolescenza non sono soltanto destinatari delle politiche, ma il criterio attraverso cui valutarne efficacia e giustizia.

Se la Repubblica vuole dirsi tale, deve garantire che nascere in un territorio o in una famiglia non significhi essere confinati in un orizzonte ristretto. Da qui la necessità di ripensare città, spazi pubblici e servizi come ambienti educativi integrati: contesti capaci non solo di accompagnare i percorsi di crescita, ma di rendere concretamente apprendibili e praticabili competenze, relazioni e stili di vita adeguati alle trasformazioni del presente.

La mappa del disagio economico

Il divario tra città: A Palermo, l'incidenza di famiglie senza alcun reddito da lavoro o da pensione è del 20%. Un dato drammatico se confrontato con il resto d'Italia (Milano 8,9%, Bologna 8,1%).

La polarizzazione urbana: All'interno della città il disagio esplode nelle periferie: allo ZEN (San Filippo Neri) e a Palazzo Reale-Albergheria, la quota di famiglie senza reddito tocca il 35%.

La nuova emergenza: A livello nazionale, la povertà energetica colpisce l'11,4% delle famiglie con minori, un massimo storico che ne aggrava la vulnerabilità.

L'impatto politico: Non siamo davanti a "scelte individuali", ma a una trappola economica territoriale che isola interi quartieri e spezza la coesione sociale della città.



La città come ambiente educativo: spazio, cura e giustizia sociale

Se infanzia e adolescenza rendono visibili le disuguaglianze, la città ne costituisce uno dei principali dispositivi di produzione, ma anche uno spazio decisivo di trasformazione. Gli spazi urbani non sono contenitori neutri della vita sociale, ma strutture che modellano quotidianamente possibilità di movimento, relazione, apprendimento e partecipazione di bambine, bambini e adolescenti. In questo senso, l'urbanistica agisce come una pedagogia silenziosa: educa senza dichiararlo, includendo o escludendo, facilitando o ostacolando. È nello spazio urbano che si apprendono — o non si apprendono — pratiche fondamentali per il futuro: il rapporto con l'ambiente, le forme della convivenza, l'uso dei beni comuni, la possibilità di abitare in modo sostenibile i territori.

In molti contesti urbani italiani, in particolare nelle periferie e nei territori segnati da fragilità sociali ed economiche, la città risulta poco abitabile per l'infanzia e spesso ostile all'adolescenza. Spazi verdi insufficienti, assenza di luoghi accessibili di incontro e partecipazione, strade dominate dal traffico, percorsi casa–scuola insicuri, piazze ridotte a luoghi di consumo producono un'esperienza urbana che limita autonomia e socialità (OMS, 2018; UNICEF, 2021, 2023). In tali contesti diventa più difficile anche sperimentare quotidianamente forme di mobilità sostenibile, relazioni non mediate e uso condiviso dello spazio pubblico.

Questa configurazione non ha effetti marginali. La possibilità di muoversi liberamente, giocare all'aperto e incontrarsi in spazi accessibili incide direttamente sullo sviluppo motorio, emotivo e relazionale, così come sulla costruzione dell'identità e del senso di appartenenza (Tonucci, 1996). Quando tali condizioni mancano, l'infanzia si ritrae e l'adolescenza viene problematizzata. La crescita tende a privatizzarsi: più tempo in ambienti chiusi, sotto controllo adulto o mediato da dispositivi digitali. Si riducono così le occasioni di apprendimento informale e di costruzione di competenze relazionali, ambientali e civiche.

A queste dinamiche si affiancano nuove forme di vulnerabilità, che rendono ancora più evidente il ruolo dello spazio urbano. Le condizioni ambientali incidono direttamente sulla salute e sullo sviluppo: la qualità dell'aria, l'accesso a spazi aperti e la possibilità di muoversi in sicurezza non sono più variabili secondarie. I dati più recenti mostrano come le trasformazioni climatiche stiano già modificando l'esperienza quotidiana delle città, esponendo centinaia di migliaia di minori a condizioni di caldo estremo, con effetti diretti sul benessere fisico, sul sonno, sulla capacità di apprendimento e sulle opportunità di gioco. Tali effetti risultano particolarmente intensi nei contesti urbani più fragili, dove l'assenza di verde, ombra e spazi pubblici accessibili amplifica le disuguaglianze esistenti (Save the Children, 2024).

In questo quadro, la disponibilità e la qualità degli spazi verdi assumono un ruolo cruciale. La presenza di alberi e aree verdi non ha soltanto una funzione estetica o ambientale, ma costituisce una vera e propria infrastruttura di salute e di crescita: contribuisce a mitigare le temperature, a migliorare la qualità dell'aria e a rendere praticabile la permanenza nello spazio pubblico. Tuttavia, la distribuzione di tali risorse risulta fortemente diseguale tra territori e tra quartieri, penalizzando proprio le aree in cui vivono i minori più esposti a condizioni di vulnerabilità (Openpolis, 2023). In assenza di tali condizioni, la città limita non solo la socialità, ma anche la possibilità stessa di vivere lo spazio urbano nei periodi più critici dell'anno.

Le ricerche internazionali evidenziano inoltre come i cambiamenti ambientali incidano direttamente sui corpi e sulla salute delle nuove generazioni: l'esposizione a inquinanti atmosferici, acqua e cibo contaminati produce effetti cumulativi che accompagnano l'intero ciclo di vita (UNICEF, 2022). La dimensione ambientale non può quindi essere considerata separata da quella educativa e sociale: rappresenta una componente strutturale delle condizioni di crescita.

Allo stesso tempo, la crescente esposizione a contesti digitali e a forme di interazione sempre più avanzate — incluse quelle mediate dall'intelligenza artificiale — ridefinisce i modi di stare insieme, di apprendere e di costruire esperienza. Se la città non offre alternative concrete di incontro, relazione e presenza, il rischio è quello di una progressiva sostituzione dello spazio pubblico con spazi virtuali non sempre accompagnati da adeguata mediazione educativa.

Le scelte urbanistiche degli ultimi decenni hanno spesso privilegiato logiche di rendita, funzioni produttive e mobilità veicolare, relegando la vita quotidiana ai margini. In questo quadro, bambine, bambini e adolescenti diventano soggetti residuali. Ma una città pensata senza di loro finisce per essere inospitale per molti: anziani, persone con disabilità, famiglie, cittadini a basso reddito.

L'esclusione dell'infanzia dallo spazio pubblico segnala una crisi più ampia della qualità urbana (Lefebvre, 1968) e della capacità di una società di progettare il proprio futuro in modo equo e sostenibile.

Il diritto alla città assume così una valenza profondamente educativa. Per bambine e bambini significa esplorare, giocare, muoversi con gradualità; per ragazze e ragazzi significa poter sostare, incontrarsi, essere presenti senza che tale presenza venga immediatamente problematizzata. Dove queste possibilità esistono, la città diventa fattore di protezione e apprendimento; dove mancano, produce esclusione.

Eppure, le politiche urbane raramente assumono infanzia e adolescenza come criteri ordinari di progettazione. Osservare la città dal punto di vista di una bambina o di un adolescente consente invece di coglierne con immediatezza le criticità: distanze, barriere, assenza di luoghi intermedi tra casa e scuola, mancanza di contesti in cui sostare e partecipare. Non si tratta di uno sguardo ingenuo, ma di uno strumento analitico capace di orientare scelte più efficaci (Tonucci, 1996; UNICEF, 2023).

La dimensione urbana incide direttamente anche sulle disuguaglianze educative. I quartieri dotati di biblioteche, spazi pubblici, impianti sportivi, cinema, teatri e luoghi di aggregazione offrono opportunità che si sommano a quelle scolastiche. Dove tali condizioni mancano, il carico educativo ricade su scuola e famiglie, spesso senza adeguati strumenti. In questi contesti, le traiettorie di crescita si restringono, così come la possibilità di sviluppare competenze utili a orientarsi in un mondo in trasformazione (OCSE, 2019, 2020).

Ripensare la città come ambiente educativo significa superare una visione settoriale delle politiche. Urbanistica, educazione, salute, mobilità e cultura devono essere pensate come parti di un unico ecosistema. Non si tratta di aggiungere interventi dedicati, ma di costruire contesti in cui incontro, partecipazione e apprendimento siano praticabili nella vita quotidiana. Educare ai nuovi stili di vita significa anche rendere questi stili concretamente vivibili nei territori.

Il Movimento Educativo colloca qui una convinzione centrale: la cura non è solo relazione tra persone, ma anche qualità dello spazio. Le città possono sostenere o indebolire le relazioni educative. Restituire centralità a infanzia e adolescenza significa restituire senso allo spazio pubblico come luogo di incontro, crescita e cittadinanza, riconoscendo l'educazione come dimensione diffusa della vita urbana.

In questa prospettiva, la città smette di essere sfondo e diventa soggetto educativo. È nello spazio urbano — nei suoi vuoti, nelle sue connessioni, nei suoi luoghi di incontro — che si decide se le nuove generazioni potranno crescere come cittadini competenti e riconosciuti, capaci di abitare e orientare le trasformazioni del presente, oppure se saranno costrette ad adattarsi a contesti che non le hanno mai realmente pensate.

Se l'aria e lo spazio negano l'infanzia

L'aria che respirano: Palermo registra un record negativo nazionale: la centralina di via Belgio è la "maglia nera" d'Italia con 89 giorni di sfioramento dei limiti di PM10 (il limite di legge europeo è di massimo 35 giorni).

Il diritto allo spazio: A fronte di una media nazionale già bassa (31 mq/abitante), la disponibilità di verde pubblico a Palermo è minima. In alcuni quartieri si scende addirittura sotto i 5 mq per abitante.

L'impatto politico: Liberare le strade dalle auto e creare parchi non è solo ecologia: significa restituire ai bambini il diritto biologico alla salute e alla socialità.



Infanzia e adolescenza come politica economica del ciclo di vita: investimenti, rendimenti e costi dell'inazione

Osservate attraverso la lente dell'economia pubblica, le politiche rivolte all'infanzia e all'adolescenza si collocano all'interno di una più ampia economia del ciclo di vita, in cui le scelte compiute nelle fasi iniziali incidono in modo determinante sugli esiti successivi. Infanzia e adolescenza rappresentano, in questo quadro, i momenti a più alta intensità di rendimento, poiché è in tali passaggi che si costruiscono le basi cognitive, relazionali, emotive e sociali su cui poggiano le opportunità dell'età adulta e dell'invecchiamento.

Non si tratta di un'affermazione valoriale, ma di una conclusione fondata su evidenze empiriche consolidate. Gli investimenti precoci e continuativi producono ritorni sociali ed economici superiori a quelli di molte politiche correttive, perché incidono simultaneamente su capitale umano, salute, partecipazione al lavoro e coesione sociale (Heckman, 2006). In assenza di tali investimenti, l'intero ciclo perde efficienza e genera costi crescenti nelle fasi successive.

La letteratura economica ha mostrato come le competenze si formino in modo cumulativo: le capacità acquisite nell'infanzia rendono più efficaci gli investimenti successivi, mentre le carenze precoci ne riducono il rendimento. Questo principio vale anche per l'adolescenza, fase in cui si consolidano — o si interrompono — traiettorie educative, relazionali e professionali già avviate. In termini economici, infanzia e adolescenza costituiscono una infrastruttura immateriale del ciclo di vita, senza la quale nessun sistema produttivo può rigenerarsi nel lungo periodo (Heckman, 2006; OCSE, 2019, 2020).

Tuttavia, accanto a queste evidenze consolidate, emergono oggi nuove variabili che rafforzano ulteriormente la centralità dell'investimento precoce. Le trasformazioni ambientali incidono in modo crescente sulla salute e sulle condizioni di sviluppo; i mutamenti demografici ridefiniscono i rapporti tra generazioni e i bisogni di cura; la pervasività del digitale e delle tecnologie intelligenti modifica i processi di apprendimento, di socializzazione e di accesso alle opportunità. In questo scenario, non investire nelle prime fasi della vita non significa soltanto rinviare un costo, ma perdere la capacità di preparare le nuove generazioni ad abitare contesti radicalmente diversi da quelli del passato.

A tali dinamiche si aggiunge un elemento strutturale spesso sottovalutato: l'intreccio tra disuguaglianze educative, abitative ed energetiche. Le analisi più recenti mostrano come la qualità delle condizioni abitative, l'accesso ai servizi e la disponibilità di risorse energetiche incidano direttamente sulle opportunità educative e sul benessere dei minori, generando effetti cumulativi lungo il ciclo di vita. In particolare, nei contesti urbani più fragili, la carenza di servizi educativi, di tempo pieno e di infrastrutture sociali si combina con condizioni abitative precarie e con la difficoltà di sostenere i costi energetici, ampliando il rischio di esclusione e riducendo l'efficacia degli investimenti pubblici (Openpolis, 2024).

Nonostante ciò, la struttura della spesa pubblica italiana continua a trattare queste fasi come comparti separati e residuali. Le risorse destinate ai servizi educativi, alla prevenzione del disagio e ai contesti di vita risultano frammentate e spesso legate a programmi temporanei. Ne derivano instabilità dei servizi, discontinuità progettuale e difficoltà nel costruire percorsi coerenti lungo il ciclo di vita (Corte dei Conti, 2021, 2023; OCSE, 2021).

Dal punto di vista economico, il costo più elevato non è quello dell'investimento, ma quello dell'inazione. La mancata copertura dei servizi educativi e l'assenza di politiche strutturate generano una catena di effetti nel tempo: dispersione scolastica, peggioramento della salute mentale, riduzione della partecipazione al lavoro, crescita della povertà intergenerazionale (ISTAT, 2022, 2023; OCSE, 2019, 2020). A questi costi si aggiungono oggi quelli legati alle trasformazioni ambientali, che colpiscono in modo più intenso le famiglie e i minori in condizioni di vulnerabilità, amplificando le disuguaglianze e aumentando la pressione sui sistemi di welfare. Si tratta di costi che non scompaiono, ma vengono semplicemente spostati in avanti, rendendo più difficile ogni intervento successivo.

Uno degli effetti più evidenti riguarda il lavoro di cura. In assenza di servizi adeguati, il carico ricade sulle famiglie — e in modo sproporzionato sulle donne — producendo interruzioni di carriera e riduzione della produttività complessiva. Investire in infanzia e adolescenza significa quindi sostenere l'equilibrio dell'intero ciclo di vita lavorativo e familiare, con effetti diretti sull'equità di genere e sulla sostenibilità economica (OCSE, 2019, 2020; ISTAT, 2022, 2023).



Un approccio economico maturo richiede, pertanto, un cambio di paradigma: non politiche settoriali, ma una strategia integrata di investimento nel ciclo di vita.

Come per le infrastrutture materiali, anche quelle educative e sociali richiedono pianificazione, continuità finanziaria e visione di lungo periodo (Mazzucato, 2018). Ciò implica, in termini operativi, rafforzare i servizi nei primi anni, garantire continuità nei passaggi dell'adolescenza e sostenere contesti educativi diffusi nei territori.

In questa prospettiva, infanzia e adolescenza non costituiscono un capitolo residuale del welfare, ma il punto in cui si decide l'efficacia complessiva delle politiche economiche e sociali. Investire precocemente significa ridurre la spesa futura e rafforzare il capitale umano; rinviare significa accumulare un debito invisibile che grava sulle generazioni successive (Stiglitz, 2012).

Tale impostazione, peraltro, richiama l'impianto originario del welfare state europeo, fondato sull'investimento nelle condizioni di vita come leva di sviluppo collettivo.

Il Movimento Educativo assume esplicitamente questa prospettiva: governare il ciclo di vita attraverso politiche integrate non è soltanto una scelta etica, ma una decisione economica razionale e una responsabilità politica, che riconosce nelle persone — in tutte le fasi della vita — la principale infrastruttura del futuro.

Il costo sociale dell'inazione

La dispersione implicita: In Italia, l'8,7% degli studenti finisce la scuola senza le competenze minime per entrare nel mondo del lavoro o dell'università. In Sicilia questo dato balza al 12,1%.

Il divario generazionale: Nel Mezzogiorno la crisi formativa è strutturale: in terza media, meno di uno studente su due (48,6%) raggiunge i livelli minimi di competenza in Italiano.

L'impatto politico: Ogni risorsa non investita oggi sulla scuola non è un risparmio, ma un debito sistemico che la comunità pagherà domani in termini di marginalità e costi sociali.



Dalla frammentazione alla responsabilità: la governance pubblica nel ciclo di vita

Se infanzia e adolescenza rappresentano snodi decisivi del ciclo di vita e una priorità economica e sociale, la questione cruciale diventa quella della governance. Non vi è investimento efficace senza una capacità istituzionale di sostenerlo nel tempo e di collocarlo all'interno di una visione coerente delle traiettorie di vita. La fragilità delle politiche rivolte a bambine, bambini e adolescenti in Italia non dipende soltanto dall'entità delle risorse, ma dalla loro dispersione in un sistema frammentato, segnato da sovrapposizioni di competenze, discontinuità programmatiche e responsabilità poco leggibili (Corte dei Conti, 2021, 2023).

Le politiche che incidono sul ciclo di vita si collocano all'incrocio tra livelli istituzionali diversi — Stato, Regioni, Enti locali — e ambiti amministrativi non sempre integrati: educazione, welfare, sanità, urbanistica, lavoro. In assenza di una regia chiara, questa molteplicità si traduce in interventi episodici, diseguali tra territori e vulnerabili ai cambiamenti di ciclo politico. Dove la governance è debole, i diritti diventano intermittenti; dove è solida, le opportunità tendono a stabilizzarsi nel tempo (OCSE, 2021).

Uno dei nodi più critici riguarda il rapporto tra indirizzo politico e gestione amministrativa. In molti contesti, le scelte strategiche vengono di fatto delegate agli apparati tecnici, spesso sovraccarichi e vincolati da procedure complesse, mentre la politica rinuncia a esercitare una funzione di orientamento di lungo periodo. Ne derivano politiche reattive, concentrate sulla gestione dell'esistente e poco capaci di prevenire le disuguaglianze o di accompagnare le transizioni in corso. Infanzia e adolescenza, che richiedono continuità e coerenza, risultano particolarmente esposte a questa debolezza.

La frammentazione si riflette anche nei meccanismi di finanziamento. L'uso prevalente di bandi a breve termine e la dipendenza da risorse straordinarie compromettono la stabilità dei servizi e dei contesti educativi, interrompendo la continuità dei percorsi di vita. Si produce così precarietà organizzativa, alta rotazione del personale e perdita di competenze, con effetti diretti sulla qualità dell'azione pubblica (OCSE, 2021).

In questo quadro, il ruolo del terzo settore assume una valenza strategica. Le organizzazioni che operano nei contesti di vita non sono meri erogatori di servizi, ma attori capaci di leggere i bisogni in modo integrato e di costruire relazioni, conoscenza situata e innovazione sociale. Tuttavia, quando il rapporto con le istituzioni è regolato esclusivamente da logiche competitive e intermittenti, questo potenziale si riduce. La co-programmazione e la co-progettazione possono diventare strumenti effettivi solo se inserite in una cornice stabile di responsabilità pubblica e orientate alla continuità (d.lgs. 117/2017).

Una governance matura non si limita a definire competenze e procedure: deve creare e sostenere luoghi concreti di incontro e partecipazione. Nel ciclo di vita, la partecipazione non è un elemento accessorio, ma una competenza che si costruisce nel tempo. Eppure, bambine, bambini e adolescenti restano spesso ai margini dei processi decisionali, oppure vengono coinvolti in forme simboliche. Il coinvolgimento reale delle comunità — comprese le nuove generazioni — migliora invece la qualità delle politiche e rafforza la fiducia nelle istituzioni (Sen, 1999; Nussbaum, 2011). Partecipare non significa ridurre la responsabilità pubblica, ma esercitarla in modo più consapevole.

Un ulteriore nodo riguarda la scala territoriale. Le politiche che incidono sul ciclo di vita richiedono una regia multilivello: capace di garantire standard comuni — ad esempio nei livelli essenziali delle prestazioni — e, allo stesso tempo, di adattarsi ai contesti locali. In assenza di questo equilibrio, si producono territori lasciati soli, con servizi minimi, e territori più forti che concentrano opportunità, ampliando i divari (ISTAT, 2022, 2023).

Tale esigenza appare con particolare evidenza nei contesti urbani complessi. L'analisi a livello sub-comunale mostra come le disuguaglianze si distribuiscano all'interno delle città in modo estremamente differenziato, rendendo inadeguati approcci uniformi e richiedendo strumenti di lettura e intervento più granulari (ISTAT, 2021).

Il caso di Palermo risulta emblematico: a fronte di una presenza significativa di popolazione adolescente, si registrano forti divari tra quartieri in termini di dispersione scolastica, incidenza dei NEET e condizioni socio-economiche delle famiglie, con picchi particolarmente elevati nelle aree periferiche e nei contesti di maggiore fragilità sociale. In tali territori, l'assenza o la discontinuità dei servizi educativi e di prossimità si traduce in una riduzione concreta delle opportunità di crescita, rendendo evidente come la questione della governance non sia astratta, ma profondamente radicata nelle condizioni materiali dei contesti di vita.



La governance implica anche una capacità di valutazione orientata all'impatto. Non basta rendicontare la spesa: occorre osservare nel tempo continuità dei percorsi, accessibilità dei servizi, benessere, riduzione delle disuguaglianze, qualità delle relazioni nei territori.

Senza strumenti di monitoraggio capaci di leggere questi processi — anche a scala territoriale fine — le politiche restano opache e incapaci di apprendere (OCSE, 2021).

In un contesto attraversato da trasformazioni ambientali, digitali e demografiche, la governance è chiamata anche a una funzione ulteriore: non solo coordinare ciò che esiste, ma anticipare i bisogni emergenti e costruire condizioni che rendano le nuove competenze socialmente apprendibili e condivise.

Il Movimento Educativo colloca qui il proprio posizionamento: nella richiesta di una governance che assuma il ciclo di vita come missione pubblica trasversale e infanzia e adolescenza come snodi strategici. Una governance capace di decidere, coordinare e valutare; di costruire alleanze stabili con il terzo settore e con l'università; di attivare nei territori luoghi concreti di incontro, relazione e partecipazione; di restituire alla politica il compito di orientare il futuro.

In assenza di una governance capace di tenere insieme visione, responsabilità e continuità, anche le evidenze più solide e gli investimenti più consistenti rischiano di disperdersi. Al contrario, quando esiste una regia chiara e orientata al lungo periodo, infanzia e adolescenza smettono di essere ambiti settoriali e diventano un criterio strutturante dell'azione pubblica. È in questa cornice che si apre la possibilità di uno sviluppo più equo, sostenibile e democratico, capace di incidere realmente nel tempo.

Governance pubblica: Fermare la ritirata delle istituzioni

La generazione invisibile: A Palermo, il 32,2% dei giovani tra i 15 e i 29 anni si trova nella condizione di NEET (non studia, non lavora e non è inserito in percorsi di formazione).

I picchi nei quartieri: In aree storicamente marginalizzate come Brancaccio e Palazzo Reale, la quota di NEET supera il 40%.

L'impatto politico: I giovani fuori dai radar non sono una responsabilità individuale, ma l'effetto di una governance frammentata. Serve una regia pubblica stabile che sostituisca i "progetti sociali a scadenza".



Le persone come infrastruttura pubblica del ciclo di vita: professionalità, educazione permanente e relazioni di cura

Ogni architettura istituzionale, anche la più solida, resta inefficace se non è abitata da persone capaci di darle senso, continuità e direzione. Se le politiche pubbliche sono chiamate a governare i processi lungo l'intero ciclo di vita, la loro tenuta dipende dalla qualità delle relazioni che rendono operativi i dispositivi pubblici. Le persone non costituiscono una variabile accessoria: rappresentano l'infrastruttura primaria che consente alle scelte economiche, urbanistiche e di governance di tradursi in esperienze concrete di vita e, dunque, in possibilità reali di futuro.

Nel campo dell'infanzia e dell'adolescenza tale evidenza appare con particolare chiarezza. Le ricerche sullo sviluppo mostrano come la qualità delle interazioni con gli adulti di riferimento incida in modo determinante sul benessere emotivo, cognitivo e relazionale, soprattutto nei passaggi cruciali del ciclo di vita. La cura non è una disposizione spontanea, ma una pratica sociale complessa che richiede competenze specifiche: ascolto, stabilità relazionale, capacità di leggere i contesti, gestione dei conflitti, costruzione di ambienti sicuri e stimolanti (Shonkoff, 2016, 2020; OMS, 2022). Senza tali competenze, nessuna politica produce effetti duraturi.

Tuttavia, tali competenze non possono più essere considerate statiche. Le trasformazioni in corso impongono una loro continua rielaborazione. Mentre si tenta di rispondere a forme di disagio già note, emergono condizioni nuove che ridefiniscono profondamente i bisogni: impatti ambientali precoci sulla salute, esposizione diffusa a sostanze inquinanti, trasformazioni radicali dell'esperienza cognitiva e relazionale legate al digitale e alle interazioni con l'intelligenza artificiale. In tale scenario, educare significa anche dotare le nuove generazioni di strumenti per comprendere e attraversare questi mutamenti, non subirli.

Il sistema italiano, tuttavia, continua a operare con un impianto professionale che fatica a intercettare tale complessità. Le figure educative e sociali sono spesso lasciate sole di fronte a bisogni che eccedono il perimetro dei servizi: fragilità familiari, quartieri disgregati, transizioni adolescenziali accelerate, migrazioni, disagio psichico, impoverimento delle reti di prossimità. A tali condizioni si sommano oggi vincoli materiali sempre più rilevanti: abitazioni inadeguate, spazi urbani carenti, esposizione a condizioni climatiche estreme che incidono direttamente sulla possibilità di costruire relazioni educative continuative e significative. In questo contesto, educazione e cura non si collocano più soltanto nei contesti istituzionali, ma si distribuiscono nello spazio urbano e nei tempi informali, nei confini tra scuola, casa, strada e servizi. Continuare a pensare il lavoro educativo come confinato entro ruoli rigidi significa non vedere dove oggi i processi di crescita effettivamente accadono (Bourdieu, 1979; Le Breton, 2002, 2013).

Da qui emerge l'esigenza di nuove professionalità. Non una moltiplicazione di figure, ma una ridefinizione del loro ruolo: profili capaci di accompagnare i passaggi del ciclo di vita, di abitare i territori, di tenere insieme dimensioni educative, sociali e comunitarie, di intercettare precocemente le fragilità e di costruire connessioni tra istituzioni e vita quotidiana. Professionisti che non si limitino a erogare prestazioni, ma che presidino relazioni e accompagnino processi nel tempo, anche nei contesti più fragili e meno attrezzati. Senza questa infrastruttura umana, la governance resta astratta e l'investimento economico perde efficacia (OCSE, 2021).

La questione decisiva riguarda anche ciò a cui si educa. Le nuove generazioni sono immerse in transizioni che modificano profondamente modi di apprendere, comunicare, abitare e partecipare. La crisi ecologica, i mutamenti demografici e il digitale ridefiniscono il rapporto con il sapere, con il tempo, con il corpo e con le relazioni. In tale quadro, il compito educativo non è adattare al cambiamento, ma fornire strumenti per comprenderlo e orientarlo. Educare ai nuovi stili di vita significa costruire condizioni in cui sostenibilità, cooperazione, cittadinanza digitale e responsabilità intergenerazionale diventino pratiche concretamente esperibili — non solo apprese in astratto, ma praticate nei contesti quotidiani di vita.

Tale trasformazione chiama in causa il modo in cui viene pensata la formazione. Non un percorso concluso, ma un processo continuo lungo tutto il ciclo di vita. Educatrici, insegnanti, operatori sociali, volontari e amministratori sono coinvolti in un apprendimento che riguarda strumenti, posture etiche e capacità di leggere i contesti. La formazione, in questa prospettiva, non trasmette repertori chiusi, ma alimenta capacità di interpretazione e mediazione.

Anche il volontariato assume un significato diverso: non risorsa residuale, ma componente di una comunità di cura. Quando è formato e inserito in un progetto condiviso, rafforza la prossimità e amplia la capacità di accompagnamento dei territori. Non può essere né improvvisazione né surrogato delle politiche pubbliche, ma espressione di cittadinanza attiva competente.

In tale quadro, il ruolo della scuola — a partire dai nidi e micronidi, dai servizi educativi integrativi, fino alla scuola dell'infanzia, primaria e secondaria — assume una funzione fondamentale, a condizione che tali contesti siano in grado di adeguarsi alle trasformazioni in atto.

In modo complementare, l'università si configura come luogo strategico: non soltanto sede della formazione iniziale, ma spazio permanente di ricerca, riflessione e sperimentazione, capace di connettere saperi e pratiche e di rendere socialmente elaborabili le competenze richieste dai cambiamenti contemporanei (Mazzucato, 2018). Il punto decisivo riguarda, tuttavia, i contesti in cui tali relazioni prendono forma. Non si tratta di moltiplicare strutture, ma di riconoscere e sostenere luoghi concreti di incontro, relazione e partecipazione: spazi in cui persone, servizi e comunità possano costruire continuità nei percorsi di vita. È in tali luoghi che i diritti diventano praticabili e che le trasformazioni del presente possono essere comprese e condivise. Quando tali contesti mancano — o risultano fragili, intermittenti o inaccessibili — anche le relazioni di cura si indeboliscono, rendendo più difficile accompagnare le nuove generazioni nei passaggi cruciali della crescita.

Il Movimento Educativo colloca qui uno dei propri assi fondamentali: senza una infrastruttura umana della cura non esiste politica pubblica capace di governare il ciclo di vita. Le relazioni non sono un complemento dei servizi; sono ciò che consente ai servizi di produrre benessere. Le professionalità non sono un costo da comprimere; rappresentano l'investimento che rende efficaci tutte le altre risorse.

Rimettere le persone al centro non significa privatizzare la cura. Significa riconoscere che la qualità della democrazia dipende dalla qualità delle relazioni che essa è in grado di sostenere. Una società che non investe sulle competenze relazionali consuma capitale sociale senza rigenerarlo (Putnam, 2000). E una società che non rende condivisibili le competenze necessarie per affrontare le trasformazioni espone le nuove generazioni al rischio di subirle.

In questo senso, nuove professionalità, educazione permanente e comunità di cura non costituiscono un ambito settoriale, ma il punto in cui si decide la capacità di un Paese di governare il proprio futuro. È nel modo in cui bambine, bambini e adolescenti incontrano adulti competenti, riconosciuti e sostenuti — lungo tutto il ciclo di vita — che si misura la possibilità di costruire una società giusta, coesa e democratica.

Infrastruttura umana: Spezzare l'ereditarietà della povertà

La trappola del titolo di studio: Il basso livello di istruzione dei genitori è il primo fattore di rischio per i figli. A Palermo la media di genitori con al massimo la licenza media è del 41,9%, ma allo ZEN la cifra sale verticalmente al 75,6%.

L'abbandono precoce: Mentre l'Italia scende sotto il 10%, Palermo e Catania restano aree di crisi profonda, con tassi di abbandono scolastico effettivo che oscillano tra il 20% e il 25%.

L'impatto politico: La povertà educativa si tramanda di generazione in generazione. Per spezzare questa catena dobbiamo finanziare le persone, garantendo stabilità e tutele alle professionalità educative sul territorio.



Prime conclusioni. Garantire i diritti di infanzia e adolescenza come patto politico tra generazioni

Giunti a questo punto, il filo che attraversa l'intero discorso diventa evidente: parlare di infanzia e adolescenza significa interrogare la forma che una società sceglie di dare a sé stessa nel tempo. Non si tratta di un ambito settoriale, né di un capitolo residuale del welfare, ma di uno snodo decisivo del ciclo di vita collettivo. È il punto in cui si decide se una Repubblica sia capace di futuro oppure destinata a gestire, in modo ricorrente, le conseguenze delle proprie mancate scelte.

Bambine, bambini, ragazze e ragazzi non chiedono protezione paternalistica né risposte emergenziali. Chiedono una responsabilità strutturale. Chiedono che le conoscenze scientifiche consolidate — sullo sviluppo umano, sui rendimenti degli investimenti educativi, sulla qualità degli ambienti di vita e delle relazioni di cura — diventino architrave delle politiche pubbliche (Sen, 1999; Heckman, 2006; OCSE, 2019, 2020, 2021).

Chiedono, soprattutto, di essere accompagnati in un tempo attraversato da trasformazioni profonde: impatti ambientali precoci sulla salute, esposizione diffusa a sostanze inquinanti, ridefinizione dell'esperienza cognitiva e relazionale attraverso il digitale e l'intelligenza artificiale, indebolimento dei legami democratici. In tale scenario, educare significa anche offrire strumenti per comprendere il cambiamento e non subirlo.

Rimettere infanzia e adolescenza al centro significa operare una ricomposizione profonda. Significa riconoscere che la città è un ambiente educativo; che l'urbanistica è una politica della salute e della giustizia sociale; che i servizi educativi e di prossimità costituiscono una infrastruttura strategica dello sviluppo; che la governance è il luogo in cui i diritti diventano esigibili; che le persone rappresentano il capitale decisivo su cui investire (Lefebvre, 1968; Nussbaum, 2011). Significa anche riconoscere che la qualità degli ambienti — dal patrimonio arboreo urbano alla sicurezza idrogeologica, fino all'accesso a spazi pubblici vivibili — non è un elemento accessorio, ma una condizione strutturale per garantire diritti effettivi.

In questa prospettiva, tutta la città educa. Educano la scuola e i servizi, ma anche i quartieri, le piazze, il verde urbano, i luoghi della cultura, dello sport e della socialità. Ogni contesto può ampliare oppure restringere autonomie, opportunità e capacità di partecipazione. Allo stesso modo, l'educazione non riguarda soltanto l'infanzia: in un tempo segnato da cambiamenti repentini, essa diventa diritto e responsabilità che accompagnano tutte le età della vita.

In tale cornice, la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (Legge 176/1991) rappresenta non solo un riferimento normativo, ma una vera e propria architettura di orientamento per le politiche pubbliche. Essa delinea un progetto di sviluppo umano fondato sull'intreccio tra diritti civili, qualità degli ambienti di vita, salute e benessere, educazione, gioco, cultura, tutela e accompagnamento. Tradurre tale visione in azione significa costruire politiche capaci di tenere insieme diritti, contesti di vita e responsabilità istituzionali. Ciò implica alcune scelte strutturali.

Governance e visione

- costruire una governance integrata a tutti i livelli (nazionale, regionale, comunale e di quartiere), capace di superare la frammentazione tra politiche educative, sociali, sanitarie e urbanistiche, non solo nella gestione delle risorse ma nella definizione di visioni condivise e piani pluriennali di investimento;
- attivare luoghi permanenti di partecipazione nei territori, in cui scuole, servizi, terzo settore, comunità e nuove generazioni possano contribuire alla costruzione delle politiche pubbliche.

Città e ambienti di vita

- assumere l'urbanistica come politica educativa e di salute pubblica, promuovendo spazi accessibili, sicuri e inclusivi, capaci di sostenere socialità, gioco, partecipazione e integrazione tra generazioni e culture;
- intervenire in modo preventivo sui rischi ambientali e idrogeologici, riconoscendo la sicurezza territoriale come condizione di diritto.

Diritti civili e cittadinanza

- garantire a tutte le ragazze e i ragazzi pieno accesso ai diritti civili, alla cittadinanza e alla libertà di pensiero, coscienza e religione;
- promuovere una diffusione capillare e continua della cultura dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.

Ambiente familiare e relazioni di cura

- sostenere nuove forme di genitorialità attraverso percorsi di formazione, accompagnamento e supporto continuativo;
- rafforzare strumenti come affidamento, adozione e reti di prossimità, promuovendo una cultura diffusa delle relazioni di cura.

Salute e benessere

- investire nella prevenzione e nella promozione del benessere, attraverso mobilità sostenibile, incremento del verde urbano, spazi liberi dal traffico e accesso ad attività sportive e ricreative;
- costruire contesti che favoriscano sviluppo cognitivo, relazionale e intergenerazionale.

Educazione, gioco e cultura

- riconoscere la scuola come centro permanente di sviluppo dei percorsi di vita, integrando educazione formale, non formale e informale;
- promuovere in modo strutturale arti, cultura, sport e sviluppo del pensiero critico, sostenendo la cittadinanza attiva e la costruzione di nuovi stili di vita;
- estendere l'educazione permanente anche agli adulti, in una prospettiva intergenerazionale.

Tutela e accompagnamento

- affrontare vecchi e nuovi disagi attraverso approcci integrati, che coinvolgano famiglia, scuola, tempo libero e servizi;
- valorizzare, accanto agli interventi istituzionali, anche le reti informali e il volontariato come componenti di una comunità di cura.

A ciò devono accompagnarsi:

- investimenti nella formazione continua delle professionalità educative, sociali e comunitarie;
- sistemi permanenti di monitoraggio e valutazione orientati all'impatto, basati su dati territoriali disaggregati e indicatori di equità.

Senza tali passaggi, la centralità dell'infanzia e dell'adolescenza resta un enunciato. Con essi, può diventare architettura concreta dell'azione pubblica.

Il Movimento Educativo assume tale prospettiva come posizionamento. Non come rivendicazione, ma come proposta. L'esperienza maturata nei territori dimostra che esistono pratiche, saperi e alleanze capaci di costruire città più giuste e relazioni di cura più solide. Ciò che manca, spesso, non è la capacità, ma una cornice politica che le renda sistemiche e riconoscibili.

Assumere l'infanzia e l'adolescenza come priorità significa, in ultima istanza, stipulare un nuovo patto tra generazioni. Un patto che orienti risorse e decisioni verso ciò che genera futuro e che riconnetta lo sviluppo alla qualità della vita, delle relazioni e delle istituzioni (Mazzucato, 2018).

In tale patto, la politica è chiamata a tornare a essere capacità di orientare il tempo lungo. Infanzia e adolescenza rendono evidente tale responsabilità: mostrano, senza mediazioni, le conseguenze delle scelte e delle non-scelte.

Prendersi cura di bambine, bambini e adolescenti non è un atto di generosità. È un atto di giustizia. È la condizione perché una società possa dirsi democratica, perché l'economia possa rigenerarsi, perché le città tornino a essere luoghi di vita e le comunità ritrovino coesione.

È, in definitiva, il modo più concreto ed esigente di prendersi cura della Repubblica.

Riferimenti bibliografici

- Bauman, Z. (2000), *Liquid Modernity*, Polity Press, Cambridge.
- Benasayag, M., Schmit, G. (2003), *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano.
- Bourdieu, P. (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Minuit, Paris.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, Paris.
- Corte dei Conti (2021), *Relazione sul coordinamento della finanza pubblica*, Roma.
- Corte dei Conti (2023), *Relazione sul coordinamento della finanza pubblica*, Roma.
- Delors, J. (1996), *Learning: The Treasure Within*, UNESCO Publishing, Paris.
- Heckman, J. J. (2006), "Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children", *Science*, vol. 312, pp. 1900–1902.
- Heckman, J. J., Masterov, D. V. (2007), "The Productivity Argument for Investing in Young Children", *Review of Agricultural Economics*, vol. 29, n. 3.
- INVALSI (2022), *Rapporto nazionale INVALSI*, Roma.
- INVALSI (2023), *Rapporto nazionale INVALSI*, Roma.
- ISTAT (2022), *Rapporto annuale 2022. La situazione del Paese*, Roma.
- ISTAT (2023), *Rapporto annuale 2023. La situazione del Paese*, Roma.
- ISTAT (2023), *BES – Benessere Equo e Sostenibile*, Roma.
- ISTAT (2024), *Dati per sezioni di censimento e indicatori sub-comunali di disagio socio-economico (IDISE)*, Roma, disponibile su: <https://www.istat.it>
- Le Breton, D. (2002), *Anthropologie du corps et modernité*, Presses Universitaires de France, Paris.
- Le Breton, D. (2013), *Condotte a rischio. I giovani e il gusto del limite*, Raffaello Cortina, Milano.
- Lefebvre, H. (1968), *Le droit à la ville*, Anthropos, Paris.
- Mazzucato, M. (2018), *The Value of Everything. Making and Taking in the Global Economy*, Allen Lane, London.
- Nussbaum, M. C. (2011), *Creating Capabilities. The Human Development Approach*, Harvard University Press, Cambridge (MA).
- OCSE (2019), *Education at a Glance 2019*, OECD Publishing, Paris.
- OCSE (2020), *Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris.
- OCSE (2021), *Public Governance Reviews: Italy*, OECD Publishing, Paris.
- OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità (2018), *Global Action Plan on Physical Activity 2018–2030*, Ginevra.
- OMS – Organizzazione Mondiale della Sanità (2022), *Adolescent Mental Health*, Ginevra.
- Putnam, R. D. (2000), *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*, Simon & Schuster, New York.
- Save the Children Italia (2022), *Atlante dell'infanzia a rischio*, Roma.
- Save the Children Italia (2023), *Atlante dell'infanzia a rischio*, Roma.
- Save the Children (2024), *Caldo estremo e minori in Italia*, disponibile su: <https://www.savethechildren.it>
- Sen, A. (1999), *Development as Freedom*, Oxford University Press, Oxford.
- Shonkoff, J. P. (2016), *From Best Practices to Breakthrough Impacts*, Harvard Center on the Developing Child, Cambridge (MA).
- Shonkoff, J. P. (2020), *Connecting the Brain to the Rest of the Body*, Harvard Center on the Developing Child, Cambridge (MA).
- Stiglitz, J. E. (2012), *The Price of Inequality*, W.W. Norton & Company, New York.
- SVIMEZ (2022), *Rapporto sull'economia e la società del Mezzogiorno*, Roma.
- SVIMEZ (2023), *Rapporto sull'economia e la società del Mezzogiorno*, Roma.
- Tonucci, F. (1996), *La città dei bambini*, Laterza, Roma-Bari.
- UNICEF (2021), *The State of the World's Children 2021*, New York.
- UNICEF (2023), *Child Friendly Cities and Communities Handbook*, New York.
- UNICEF Office of Research – Innocenti (2022), *Report Card 17 – Luoghi e spazi. Ambiente e benessere dei bambini*, disponibile su: <https://www.unicef.org>

Fonti dati, report e analisi online

- Openpolis (2023–2025),
- Il patrimonio arboreo nelle città è essenziale per i minori, disponibile su: <https://www.openpolis.it>
 - Come incide la povertà abitativa sulla vita dei minori, disponibile su: <https://www.openpolis.it>
 - Giovani e periferie: uno sguardo d'insieme, disponibile su: <https://www.openpolis.it>
- Con i Bambini (2023–2025), *report sulla povertà educativa e territoriale*, in collaborazione con Openpolis.
- ISPRA (2024),
- Piattaforma IDROGEO – *rischio idrogeologico in Italia*, disponibile su: <https://idrogeo.isprambiente.it>
- Italia che Cambia (2025),
- Bambini e caldo estremo nelle città italiane, disponibile su: <https://www.italiachecambia.org>

Il presente documento è stato elaborato come contributo al dibattito pubblico nazionale e locale sulle politiche per l'infanzia e l'adolescenza.



www.movimentoeducativo.it

