

**BENESSERE E CAPABILITIES
DI BAMBINE, BAMBINI
E ADOLESCENTI:
IL MODELLO MACAD-RCA**

Paolo Raciti

Paloma Vivaldi Vera

40





L'Istituto nazionale per l'analisi delle politiche pubbliche (INAPP) è un ente pubblico di ricerca che si occupa di analisi, monitoraggio e valutazione delle politiche del lavoro, delle politiche dell'istruzione e della formazione, delle politiche sociali e, in generale, di tutte le politiche economiche che hanno effetti sul mercato del lavoro.

Nato il 1° dicembre 2016 a seguito della trasformazione dell'Isfol e vigilato dal Ministero del Lavoro e delle politiche sociali, l'Ente ha un ruolo strategico — stabilito dal decreto legislativo 14 settembre 2015, n. 150 — nel nuovo sistema di governance delle politiche sociali e del lavoro del Paese.

Inapp fa parte del Sistema statistico nazionale (SISTAN) e collabora con le istituzioni europee. Da gennaio 2018 è Organismo intermedio del PON Sistemi di politiche attive per l'occupazione (SPA0) per svolgere attività di assistenza metodologica e scientifica per le azioni di sistema del Fondo sociale europeo ed è Agenzia nazionale del programma comunitario Erasmus+ per l'ambito istruzione e formazione professionale. È l'ente nazionale all'interno del consorzio europeo ERIC-ESS che conduce l'indagine European Social Survey.

Presidente: *Sebastiano Fadda*

Direttore generale: *Santo Darko Grillo*

Riferimenti

Corso d'Italia, 33
00198 Roma
Tel. +39.06.85447.1
web: www.inapp.org

Contatti: editoria@inapp.org

Collana a cura di Pierangela Ghezzi

Il Paper, realizzato nell'ambito della Struttura Inclusion sociale, contribuisce al filone di ricerca dell'Inapp sul tema del benessere di bambine, bambini e adolescenti. Inoltre, sviluppa il modello Inapp di operativizzazione del *capability approach* (modello MACaD) ponendo in connessione il concetto di benessere con il concetto di *capabilities*, interpretato nello spazio dei Diritti dell'infanzia e adolescenza.

Il presente contributo è stato realizzato dall'Inapp nell'ambito dell'Accordo di collaborazione con la Regione Piemonte per lo sviluppo di strumenti e metodologie nell'ambito dei servizi di prevenzione primaria e secondaria promossi dai Centri per le Famiglie regionali.

Questo testo è stato sottoposto con esito favorevole al processo di peer review interna curato dal Comitato tecnico scientifico dell'Istituto.

Autori

Paolo Raciti, Inapp
(p.raciti@inapp.org)

Paloma Vivaldi Vera, Inapp
(p.vivaldi@inapp.org)

Testo chiuso: gennaio 2023

Pubblicato: marzo 2023

Coordinamento editoriale

Valeria Cioccolo, Paola Piras

Editing grafico e impaginazione

Valentina Valeriano

Le opinioni espresse in questo lavoro impegnano la responsabilità degli autori e non necessariamente riflettono la posizione dell'Ente.

Alcuni diritti riservati [2023] [INAPP]

Quest'opera è rilasciata sotto i termini della licenza Creative Commons Attribuzione — Non commerciale — Condividi allo stesso modo 4.0. Italia License.

(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>)



ISSN 2533-2996

ISBN 978-88-543-0309-6

ABSTRACT

BENESSERE E CAPABILITIES DI BAMBINE, BAMBINI E ADOLESCENTI: IL MODELLO MACAD-RCA

A partire dal 2020, l'Inapp ha sviluppato il modello MACaD-RCA (*Multidimensional Analysis of Capability Deprivation-Rights of Childhood and Adolescence*) che assume come orizzonte di riferimento il framework teorico del *capability approach* e pone in connessione il concetto di benessere con il concetto di *capabilities*. In tale prospettiva, MACaD-RCA analizza il benessere di bambine, bambini e adolescenti (BBA) in termini di *capabilities* osservate nello spazio concettuale definito dal sistema dei diritti dell'infanzia e adolescenza. I dati presentati e discussi fanno riferimento ad una applicazione realizzata in piena emergenza sanitaria, durante l'anno scolastico 2021-2022, coinvolgendo 781 BBA delle scuole elementari e medie del Comune di Druento in provincia di Torino.

Il paper illustra le caratteristiche del modello MACaD-RCA, descrivendo il suo quadro teorico di riferimento e la sua struttura metodologica e presentando e discutendone i principali output.

PAROLE CHIAVE: diritti dell'infanzia, valutazione del benessere, povertà educativa

WELL-BEING AND CAPABILITIES OF CHILDREN AND ADOLESCENTS: THE MACAD-RCA MODEL

In 2020, Inapp developed the MACaD-RCA (Multidimensional Analysis of Capability Deprivation-Rights of Childhood and Adolescence) model which is built on the theoretical framework of the capability approach and relates the concept of well-being with the concept of capabilities. In this perspective, MACaD-RCA analyzes the well-being of girls, boys and adolescents in terms of capabilities observed in the conceptual space defined by the system of children and adolescent rights. The findings presented and discussed refer to an application during the 2021-2022 school year, in the middle of the pandemic emergency, which involved 781 children from elementary and middle schools in the Municipality of Druento in the province of Turin.

The paper illustrates the characteristics of the MACaD-RCA model, describing its theoretical reference framework, its methodological structure and its main results.

KEYWORDS: children's rights, wellbeing assesment, educational poverty

PER CITARE IL PAPER: Raciti P., Vivaldi Vera P. (2023), *Benessere e capabilities di bambine, bambini e adolescenti: il modello MACaD-RCA*, Inapp Paper n.40, Roma, Inapp



INDICE

| | |
|---|----|
| Introduzione..... | 5 |
| 1 Framework concettuale | 7 |
| 2 Quadro metodologico e struttura del modello | 12 |
| 3 Il questionario | 21 |
| 4 Risultati e discussione | 24 |
| Conclusioni | 31 |
| Allegato 1: il questionario..... | 33 |
| Allegato 2: articolazione delle variabili per dimensione di diritti | 45 |
| Bibliografia | 49 |



INTRODUZIONE

A partire dal 2020 l'Inapp ha elaborato un modello orientato ad analizzare il benessere di bambine, bambini e adolescenti (BBA) in termini *di capabilities* osservate nello spazio concettuale definito dal sistema di diritti dell'infanzia e adolescenza: il *Multidimensional Analysis of Capability Deprivation - Rights of Childhood and Adolescence* (MACaD-RCA).

Tale modello assume come riferimento il quadro teorico del *capability approach* ed è una evoluzione del modello MACaD, implementato dall'Inapp a partire dal 2010 per l'analisi multidimensionale della deprivazione degli individui, applicato e aggiornato in più tappe nell'ambito dei servizi sociali territoriali dei comuni di Roma e Napoli (D'Emilione *et al.* 2012, 2014, 2015; Giuliano *et al.* 2014) e presentato alla comunità scientifica nel 2012 in un apposito seminario internazionale e in due spazi congressuali della *Human Development and Capability Association*¹, a cui si rinvia.

MACaD-RCA è basato sull'applicazione di un questionario specifico articolato per dimensioni di vita, tenendo conto di quattro dimensioni che sintetizzano lo spazio dei diritti definiti dalla Convenzione delle Nazioni Unite sui Diritti dell'infanzia e adolescenza: Diritto alla protezione, all'affetto e all'accudimento; Diritto all'ascolto, all'espressione e alla partecipazione; Diritto all'educazione; Diritto al gioco e alla socialità. Con questa struttura, MACaD-RCA misura il grado di benessere dei BBA coinvolti osservando il loro posizionamento nello spazio delle *capabilities* determinato dai valori di un indice dei funzionamenti e di un indice delle dotazioni personali e di contesto (*endowments*), che operativizzano lo spazio concettuale definito dal sistema di diritti dell'infanzia e adolescenza nelle quattro dimensioni segnalate.

La specificità del modello MACaD-RCA è quella di inserire la componente valutativa e di produzione di dati all'interno di un processo a carattere pedagogico e partecipativo che coinvolge tutta la comunità educante: BBA, insegnanti, famiglie, istituzioni locali (scuola, amministrazione comunale, servizi) e territorio.

L'applicazione di MACaD-RCA nasce nel quadro di un accordo di collaborazione tra Regione Piemonte e Inapp, avviato nel 2019, finalizzato all'implementazione nei Centri per le Famiglie regionali di strumenti e prassi per la valutazione del benessere emotivo di bambine, bambini e adolescenti (BBA) presi in carico dai servizi. Nel quadro di tale collaborazione, grazie all'articolazione favorita dal Consorzio Intercomunale di Servizi socioassistenziali (CISSA), nel 2021 si avvia il confronto con il Comune di Druento, in provincia di Torino. In particolare, l'esperienza ha potuto contare con la partecipazione del Tavolo educativo (TED) composto da diverse Istituzioni pubbliche (Comune di Druento, Comune di San Gillio, Comune di Givoletto, Consorzio intercomunale CISSA, ASL territoriale, Scuola) e realtà territoriali del non profit (cooperative, associazioni e un'azienda pubblica di servizi alla persona) che si occupano a vario titolo di BBA e famiglie, con l'obiettivo comune di favorire il benessere e fornire risposte concrete ai principali bisogni educativo-relazionali della comunità territoriale di riferimento. La collaborazione con il Comune di Druento ha fornito l'opportunità di applicare il modello MACaD-RCA con 781 bambini e adolescenti delle

¹ HDCA Conference 2011, L'Aja; Isfol *Conference Recognizing the multiple dimensions of poverty: how research can support inclusion policies* (2012), Rome, Protomoteca Room – Campidoglio; HDCA *Webinar on Capability Approach and primary data collection* (2021).



scuole elementari e medie (di età compresa tra gli 8 e i 13 anni). La fase di applicazione del questionario è stata implementata come momento finale di uno spazio pedagogico articolato in laboratori di discussione con i bambini per introdurre i temi del benessere e dei diritti, attraverso dinamiche ludiche ed espressive. Il processo si è concluso con la discussione dei risultati con i bambini all'interno di specifici laboratori pedagogici realizzati nel contesto scolastico.

Il paper è dedicato alla presentazione della struttura teorica e metodologica del modello MACaD-RCA e alla discussione dei suoi output analitici, rinviando ad altro lavoro (Vivaldi Vera e Raciti 2023) la descrizione del complessivo processo pedagogico e partecipativo nel quale esso è inserito e la presentazione e discussione dei risultati descrittivi.



1 FRAMEWORK CONCETTUALE

Come orizzonte teorico di riferimento, MACaD-RCA pone in connessione il concetto di benessere con il concetto di *capabilities*.

L'interpretazione del benessere è articolata in letteratura in misura prevalente tra componente edonica ed eudaimonica (Ryan e Deci 2000, 2001; Sirgy *et al.* 2006; Pople e Rees 2017). In particolare, la prospettiva edonica osserva il benessere in funzione della capacità dell'individuo di mantenere il controllo sia nelle situazioni critiche che in quelle favorevoli, con l'intento di perseguire un efficace adattamento. Tale prospettiva valuta il benessere individuale a partire dalle emozioni vissute e dal grado di soddisfazione per la propria vita.

La prospettiva eudaimonica osserva invece il benessere individuale a partire dall'autorealizzazione delle proprie potenzialità (Ryff 1989), dalla capacità di costruzione di significati e dal grado di condivisione dei propri obiettivi con altri (Delle Fave 2007). In particolare, tale prospettiva dà priorità alle dimensioni dell'autonomia, della capacità di controllo di azioni complesse e delle relazioni sociali.

Facendo leva su quest'ultima prospettiva, riteniamo che questo complesso spazio interpretativo possa essere ulteriormente ampliato tematizzando il benessere dei BBA all'interno del framework concettuale del *capability approach* e con riferimento al pieno godimento dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. La prospettiva eudaimonica del benessere apre alla possibilità di estendere la rappresentazione del concetto attraverso la valorizzazione del grado di *agency* disponibile a BBA, riconosciuti come membri attivi della società e protagonisti nel definire e valutare le dimensioni che compongono il loro benessere. Lungo questa linea il framework del *capability approach*, per le caratteristiche proprie del concetto di *capabilities*, permette di arricchire l'analisi della condizione di benessere dei BBA enfatizzando il valore della loro *agency* in quanto soggetti autonomi e deliberativi, seppure in prospettiva evolutiva, coerentemente con l'età e la fase di sviluppo psico-cognitiva.

In tal senso, il sistema dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza definito dalla Convenzione delle Nazioni Unite del 1989 rappresenta un riferimento fondamentale, pur nei limiti di una articolazione che è espressione della visione del mondo adulto sui diritti di BBA e che non tiene conto della voce diretta di questi ultimi (Feeny e Boyden 2004) e dei differenti sistemi di valori all'interno dei quali essi possono esprimersi come attori autonomi (Ballet *et al.* 2011). Di fatto, nonostante tali limiti, la Convenzione permette di identificare con sufficiente chiarezza lo spazio di equilibrio tra il diritto di BBA all'espressione dell'*agency* individuale e il loro diritto alla protezione, in considerazione della loro condizione di esseri in evoluzione. All'interno di tale spazio riteniamo possa essere declinato ed osservato il concetto di *capabilities* in termini di effettiva possibilità per BBA di fruizione del complessivo sistema di diritti dell'infanzia e adolescenza, e conseguentemente possa essere osservata la loro condizione di benessere colta nell'equilibrio tra possibilità espressiva e disponibilità protettiva.

Sen definisce le *capabilities* come "a reflection of the freedom to achieve valuable functionings" (Sen 1992, 49) e, in quanto tali, un riflesso della libertà sostanziale. Più nello specifico, le relazioni tra *capabilities*, funzionamenti e libertà, che Sen propone come griglia interpretativa della disuguaglianza e dello sviluppo umano, evidenziano la dimensione della scelta come prospettiva di analisi della



disuguaglianza intesa in quanto carenza di libertà nello scegliere il tipo di vita che si intende condurre. Con riferimento a tale prospettiva, capacità di scegliere e capacità di funzionare costituiscono due aspetti certamente connessi tra loro in misura ampia da un punto di vista logico, morale e pragmatico e ne è prova la grande attenzione dedicata da Sen allo studio critico della *social choice theory* (si veda su questo Sen 2002). Eppure, i due momenti non possono essere confusi. La capacità di operare una scelta è certamente una condizione necessaria alla trasformazione in stato di essere e fare di una reale potenzialità preferita tra potenzialità alternative; tuttavia, se priva di reali potenzialità disponibili essa resta una capacità formale e vuota di contenuto agente. Con altre parole va distinta la capacità di scegliere, meta-competenza che opera a livello morale e cognitivo, dalla capacità di funzionare, competenza di tipo pragmatico che è animata al suo interno da due movimenti distinti: il possesso della potenzialità reale di conseguimento di un dato funzionamento (o vettore di funzionamenti) e il possesso del sistema di saper fare intrinseco alla messa in atto di tale funzionamento. Un soggetto è capace di funzionare se ha la possibilità concreta di accedere ad un dato funzionamento (*capability*) e se sa agire i saper fare indispensabili (*ability*) per rendere quel funzionamento non più una potenzialità, ma uno stato di essere e fare. In questo senso il raccordo tra *capabilities*, functionings e libertà proposto da Sen può essere efficacemente colto nello spazio di significato aperto dal concetto di potenzialità. In proposito, nelle *Tanner Lectures*, Sen chiarisce:

A functionings is an achievement, whereas a capability is the ability to achieve. Functionings are, in a sense, more directly related to living conditions, since they are different aspects of living conditions. Capabilities, in contrast, are notions of freedom, in the positive sense: what real opportunities you have regarding the life you may lead (Sen 1985, 48).

Mentre il funzionamento è un 'conseguimento' (un *achievement*), uno stato effettivo di essere e fare, la *capability* è intesa come effettiva capacità di conseguire, e proprio in questo senso come reale possibilità (potenzialità) di conseguimento di un vettore di *functionings*. Alla luce di queste caratteristiche che assume il termine inglese *capability*, riteniamo non corretta e riduttiva la scelta diffusa di tradurlo con il termine italiano di *capacità*, che peraltro trova una corrispondenza diretta nel termine *capacity*. Conseguentemente, assumiamo l'intraducibilità del termine *capability* nella misura in cui si accoglie il suo significato come "nozione di libertà" e la sua caratteristica di potenzialità nello spazio dell'*agency*. In questa prospettiva, *capability* e *capacity* coprono in inglese spazi semantici distinti ed il termine *ability* viene assorbito nello spazio semantico della *cap-ability*. Cosa che non accade in italiano dove, per l'assenza di un termine corrispondente all'inglese *capability*, il termine "abilità" resta racchiuso nello spazio semantico che descrive un certo grado di destrezza nell'esecuzione di un determinato vettore di funzionamenti perdendo la connessione con la dimensione della libertà intesa come potenzialità effettiva di accesso ad un determinato funzionamento (*capability*).

La prospettiva della *capability* come "nozione di libertà" è in Sen ulteriormente rafforzata dall'ancoraggio della *capability* alla libertà positiva, secondo l'articolazione introdotta da Isaiah Berlin (2002), proiettandola verso le reali opportunità che il soggetto ha di condurre la vita che vuole. D'altra parte, i



concetti di *capabilities* e *functionings* (funzionamenti) mantengono un grado di incompletezza se non connessi alla dimensione dell'*agency* individuale. Tale dimensione è descritta da Sen in funzione del grado di libertà degli individui e delle loro effettive acquisizioni, in termini di: (i) libertà di realizzare gli obiettivi a cui si attribuisce valore e che si intendono perseguire; (ii) realizzazione effettiva degli obiettivi che l'individuo ha motivo di perseguire (Sen 1992, 56-57). In questa prospettiva Sen distingue tra *agency freedom* e *agency achievement*. D'accordo con Crocker e Robeyns (2010) con *agency achievement* si fa riferimento alla decisione e all'azione in atto dell'individuo sulla base di ciò a cui esso ha ragioni per attribuirvi valore; con *agency freedom* si fa riferimento invece alla libertà dell'individuo di decidere e al suo potere di agire ed essere efficace.

Libertà, *capabilities*, funzionamenti e *agency* costituiscono in questo quadro una rete concettuale i cui nodi svolgono una funzione reciprocamente esplicativa, dando vita ad uno spazio di significato al cui interno essi sono difficilmente separabili: la libertà di un individuo è espressa dall'insieme delle *capabilities* disponibili alla sua azione deliberativa; le *capabilities* sono tali (cioè reali potenzialità) nella misura in cui esse riflettono la libertà sostanziale dell'individuo, la sua effettiva libertà di scelta: esse sono *notions of freedom*; l'insieme dei funzionamenti è lo spazio dei possibili vettori di funzionamenti disponibili all'*agency* individuale orientata alla concretizzazione della vita che si intende condurre. Come in un gioco di specchi, libertà, *agency*, *capabilities* e funzionamenti rinviano l'uno all'altro attraverso una compenetrazione semantica orientata a descrivere, in fine, la quantità di libertà inscritta nelle biografie individuali.

Tale rete concettuale, se riferita alla condizione dei BBA, assume un'ulteriore complessità la cui gestione richiede un radicale cambio di prospettiva. Sul piano epistemologico, è necessario assumere la rilevanza del punto di vista dei bambini in quanto fonte autorevole di conoscenza del loro mondo esperienziale (Fattore *et al.* 2009), superando la classica visione che per contro lo considera non attendibile per tre ragioni: (i) la ridotta capacità linguistica e di astrazione, che renderebbe i bambini inaffidabili nelle loro risposte e che comporterebbe una percentuale di risposta minore; (ii) la forza manipolativa, più o meno esplicita, che l'adulto esercita sul bambino a causa della permanente asimmetria delle loro relazioni e che spinge il bambino ad adeguarsi alle aspettative di risposta; (iii) l'eshaustività delle informazioni fornite dagli adulti (genitori, insegnanti, educatori, operatori sociali) sulla vita quotidiana di bambini e adolescenti.

Come sottolinea Ben-Arieh (2005), tale cambio di prospettiva invita a porre l'attenzione sull'esperienza soggettiva e sui vissuti dei BBA, considerandoli non più solo come oggetto di osservazione, ma come membri attivi della società e protagonisti nel definire e valutare le dimensioni che compongono il loro benessere. In questo senso, d'accordo con Ben-Arieh (2006) e Brown e Moore (2001) il focus dell'attenzione si sposta in particolare dai tradizionali domini descrittivi del benessere, ancorati alla garanzia delle condizioni di sopravvivenza (prevalentemente salute, alimentazione ed educazione), ai nuovi domini del benessere più attenti alla effettiva espressione della soggettività del bambino nella sua quotidiana condizione di vita (*agency*, partecipazione, sicurezza, vita sociale). È a questo livello che il tema dell'*agency* dei BBA assume rilevanza centrale.

Tenendo presente l'articolazione tra *agency freedom* e *agency achievement*, se riferita all'esperienza di BBA la prospettiva dell'*agency* può essere messa in discussione nella misura in cui si neghi l'effettiva possibilità di attribuire a BBA le dimensioni della libertà e della scelta consapevole nell'agire, dando



maggior enfasi ai bisogni di protezione collegati alla fase evolutiva che li caratterizza. In questo senso, come sottolinea Lansdown (2005), si tende a porre in conflitto l'attenzione alla protezione delle libertà dei BBA e l'attenzione alla protezione degli achievement in termini di benessere evolutivo: è giusto stimolare la libertà di scelta dei BBA correndo il rischio che le loro scelte siano dannose per il loro benessere evolutivo? O è più giusto contrarre gli spazi di libertà privilegiando l'acquisizione di stati di benessere funzionali al loro processo evolutivo? Sen affronta la questione domandandosi se sia effettivamente questa la domanda da porre alla nostra attenzione (Sen 2007) ed offre una prospettiva d'analisi differente sottolineando la relazione positiva tra libertà individuale effettivamente disponibile alla scelta del soggetto e libertà individuale dipendente dalle scelte di un terzo interessato al benessere del soggetto:

While exercising your own choices may be important enough for some types of freedoms, there are a great many other freedoms that depend on the assistance and actions of others and the nature of social arrangements. We live in an interdependent world, and the demands of liberty are more complex than the simple rule of leaving everyone to make their own little choices that animates some versions of the libertarian literature (Sen 2007, 243).

Il punto di vista che mette in discussione la possibilità di riconoscere la dimensione dell'*agency* nell'esperienza di BBA è animato dalla concezione della libertà degli individui come determinata prevalentemente dal principio del controllo indipendente delle scelte, oltre che dall'effettivo potere di agire: la mia libertà è riconosciuta ed effettiva nella misura in cui non solo ho la possibilità di agire in coerenza con le mie preferenze, ma ho anche il completo controllo delle mie scelte, in assenza di interferenze da parte di altri soggetti. In questa prospettiva, non è pensabile l'*agency* di BBA nella misura in cui la risposta ai bisogni di protezione e il riconoscimento dei diritti ad essi collegati richiedono l'azione di altri e l'interferenza di tale azione nelle preferenze dei BBA. Sen sottopone a una radicale critica questa visione, indicando la necessità di una interpretazione più ampia e interdipendente della libertà individuale che valorizzi la dimensione della "libertà indiretta", dipendente dall'azione di terzi interessati al benessere complessivo dell'individuo: "One has to see liberty as a broad value, which includes indirect liberty, and which is sensitive to procedures but not just to procedures. What is needed is a more interdependent view of liberty. One has to reject the attempt to parcel out liberty into bits and pieces of self-contained controls. Liberty is not like that." (Sen 1982, 218).

In questa prospettiva, Sen differenzia tra aspetto processuale e aspetto "opportunità" della libertà, sottolineando la maggiore rilevanza di quest'ultimo nell'esperienza di BBA in termini di opportunità di esercizio nell'individuazione di priorità in relazione a ciò a cui essi attribuiscono valore (Sen 2007).

Assumendo questa visione e d'accordo con la letteratura prevalente (Ballet *et al.* 2011; Hart *et al.* 2014; James e Prout 1997; Lessmann *et al.* 2011; Lansdown 2005) affermiamo la possibilità di riconoscere la dimensione dell'*agency* nell'esperienza di BBA, conformemente alla loro età e alla loro fase di sviluppo. In particolare, assumiamo la loro competenza in evoluzione nell'interazione sociale e nella valutazione di obiettivi e priorità sia rispetto ai loro bisogni espressivi che rispetto ai loro bisogni di protezione, il cui



soddisfacimento dipende dall'azione del mondo adulto a loro prossimo. Ciò presuppone il riconoscimento in una prospettiva evolutiva di un insieme di *capabilities* espresse da BBA (*evolving capabilities*) in un determinato stadio del loro sviluppo e, d'accordo con Lansdown (2005), la necessità di accompagnare tale processo bilanciando l'implementazione di spazi partecipativi e la garanzia di spazi protettivi.

Va inoltre evidenziata la dimensione pedagogica collegata al riconoscimento dell'*agency* di BBA in una prospettiva evolutiva. La sperimentazione concreta della propria possibilità di *agency* e di valutazione dell'azione è condizione per il consolidamento dei processi di apprendimento e di sviluppo del pensiero critico. Sosteniamo, cioè, che quanto più si garantiscono a BBA spazi effettivi di *agency*, tanto più si favoriscono processi di empowerment e di sviluppo integrale.

In questa chiave, il modello MACaD-RCA, e il suo processo applicativo che di seguito si illustra, si propongono da un lato di osservare il benessere dei BBA tenendo conto quanto bene essi siano in grado di 'funzionare' (*functioning*) in relazione al pieno godimento di diritti riferiti sia alla libertà di espressione e azione sia all'attesa di protezione, dall'altro di aprire e rendere disponibile ai BBA uno spazio partecipativo e di riflessione critica. In tal senso, consideriamo MACaD-RCA al tempo stesso uno strumento di analisi del benessere dei BBA e uno spazio di *agency* che interviene nella comunità educante favorendo processi di cambiamento.



2 QUADRO METODOLOGICO E STRUTTURA DEL MODELLO

Per quanto riguarda il posizionamento del modello MACAD-RCA nello spazio concettuale del *capability approach* precedentemente descritto, facciamo riferimento alla riflessione proposta da Ingrid Robeyns (2016) sottoponendo ad analisi critica l'articolazione proposta da Martha Nussbaum (2011) con la quale l'autrice riconosce nell'ambito del *capability approach* due gruppi di teorie: il primo essenzialmente orientato alla valutazione comparativa della qualità della vita (*quality-of-life assessment*); il secondo prevalentemente interessato alla teorizzazione della giustizia sociale (*capability-based theories of justice*). Robeyns contesta questa articolazione, ritenendola parziale e fuorviante rispetto al complessivo lavoro teorico sviluppato nell'ambito del *capability approach*:

There exists a much broader range of work within the capability approach that does not fit Nussbaum's characterization, which is biased towards some clusters of capability work while ignoring others. In particular, Nussbaum's description leaves out some other parts of Sen's work within the capability approach as well as the work of many other capability scholars (Robeyns 2016, 2).

Per contro, Robeyns afferma l'esistenza di sviluppi del *capability approach* che non possono essere ricondotti in nessuno dei due gruppi teorici proposti dalla Nussbaum: ad esempio, sviluppi orientati all'analisi di altri valori pubblici distinti dalla qualità della vita o dalla giustizia sociale (come l'efficienza o la sostenibilità); applicazioni centrate sull'analisi di fenomeni o pratiche sociali; operativizzazioni che attribuiscono priorità alla dimensione dell'educazione come componente chiave dello sviluppo umano prima che come leva dello sviluppo economico.

Nel suo sforzo descrittivo dello spazio concettuale del *capability approach*, Nussbaum identifica cinque elementi che lo definiscono normativamente (Nussbaum 2011) e che permettono di riconoscere se una determinata teoria possa essere riconosciuta come effettivamente interna al framework del *capability approach*: (i) il rispetto del principio di trattare ogni persona come un fine; (ii) la priorità data alle dimensioni della scelta e della libertà (*capabilities*) rispetto ai funzionamenti; (iii) accettazione del pluralismo valoriale; (iv) attenzione all'ingiustizia sociale e alle forme di disuguaglianza; (v) presenza di ricadute sul piano delle politiche pubbliche. Robeyns contesta questa proposta normativa, ritenendola eccessivamente restrittiva nella misura in cui non tutti i cinque punti proposti dalla Nussbaum resistono alla verifica argomentativa. Robeyns pone in discussione il secondo, il terzo e il quinto degli elementi normativi indicati dalla Nussbaum. Nel dettaglio, la focalizzazione normativa sulle *capabilities* rispetto ai funzionamenti (ii) non sempre è sostenibile, in particolare nei casi in cui l'*agency* effettiva di un individuo non sia totalmente indipendente dagli effetti dell'*agency* di un secondo individuo; è il caso dei BBA, di cui abbiamo già detto, ma anche di tutte le situazioni in cui la dimensione irrazionale della scelta assuma rilevanza tale per cui è legittimo dare valore alle esigenze di protezione dalle conseguenze di tale irrazionalità: in questi casi la focalizzazione sui funzionamenti può assumere maggiore priorità rispetto alle *capabilities*.

Il pluralismo valoriale indicato dalla Nussbaum (iii), seppure sia effettivamente un elemento caratterizzante il *capability approach*, può non essere praticabile per ragioni politiche o pragmatiche a



seconda dei contesti operativi e può essere necessario accettare la distorsione valutativa introdotta dall'accettazione di determinate scale valoriali.

Infine, la normatività attribuita all'attesa di ricadute dirette sul piano delle politiche pubbliche non esprime una attenzione diretta per le *capabilities* delle persone ma risponde ad una visione specifica circa il ruolo centrale di un governo nella costruzione di un contesto sociale in grado di garantire beni ed opportunità, escludendo la possibilità di utilizzare il framework del *capability approach* all'interno di visioni alternative che attribuiscono maggiore rilevanza all'azione della società civile o a espressioni del mercato:

Clearly, most political philosophers believe that in order to provide public goods and to solve the collective action problems that are needed to reach certain levels of capabilities, we need a strong government. But not everyone agrees: anarchist thinkers vigorously disagree, and adherents of public choice would stress that giving the government the power to deliver those goods will have many unintended but foreseeable negative consequences which are much worse than the positive contributions the government could make. Others have argued that we should focus on non-governmental agents of justice. Thus, while at the descriptive level it is true that most capability scholars envision a considerable task for the government and public policy, there is no theoretical reason to believe that this needs to be the case (Robeyns 2016, 7).

Inoltre, la stessa priorità attribuita all'attenzione all'ingiustizia sociale (iv) e alle forme di disuguaglianza, afferma la Robeyns, deve essere assunta in termini descrittivi e non normativi, poiché è almeno logicamente possibile sviluppare una teoria delle *capabilities* che interpreti l'equità e la giustizia secondo rappresentazioni della giustizia sociale alternative alle visioni dell'egualitarismo o fortemente redistributive, e più ancorate al valore del benessere. Anche questo elemento, pertanto, non è ritenuto teoricamente essenziale nella struttura del *capability approach*. Spiega la Robeyns:

There is another way of interpreting this fourth element, namely, as the normative claim that, in the capabilities approach, the value of equity/social justice should always be weightier than other values (e.g. efficiency, effectiveness, stability, or sustainability). This, too, should be rejected. The capabilities approach entails that our understanding of key normative notions, such as social justice, well-being or quality of life, efficiency, and stability, attaches intrinsic value to people's functionings and capabilities but, at the most general level, is agnostic about how one should weigh these different values (Robeyns 2016, 6).

Come conseguenza di questa analisi critica, Robeyns definisce il *capability approach* in termini di framework normativo capace di includere varie famiglie di teorie, anche alternative tra loro. In questo senso afferma l'esistenza di un ampio spazio teorico che definisce come "capabiltarismo". Per orientare la sistematizzazione di tale visione del *capability approach*, Robeyns propone una struttura descrittiva modulare che definisce *Cartwheel View of the Capability Approach* (figura 1), funzionale a determinare se e in che misura una determinata operativizzazione può essere considerata come interna al framework concettuale del *capability approach* e al tempo stesso rendere trasparente lo specifico orientamento teorico che la sostiene.

**Figura 1** Aree di caratterizzazione del *capability approach*

Fonte: Robeyns 2016, 8, figura 1

Assumendo come riferimento questo quadro descrittivo, posizioniamo il modello MACaD-RCA come segue:

A. Nucleo identificativo in termini di CA:

- *benessere*: interpretiamo il concetto di benessere di bambine e bambini in quanto condizione multidimensionale (materiale, relazionale, emotiva) riferita alla possibilità di espressione della loro identità nello spazio dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza;
- *capabilities*: definiamo come spazio delle *capabilities* la complessiva condizione di libertà di espressione di bambine e bambini con riferimento allo spazio di diritti considerati; tale spazio è determinato dall'interazione di funzionamenti e dotazioni;
- *funzionamenti*: definiamo i funzionamenti come acquisizioni relative all'*agency* dei bambini e delle bambine con riferimento all'effettivo godimento dello spazio di diritti collegati alla dimensione considerata;
- *dotazioni*: consideriamo dotazioni quegli elementi materiali o contestuali funzionali all'effettivo godimento dello spazio di diritti collegati alla dimensione considerata.

B. Scopo: osservare la condizione di benessere dei BBA in termini di *agency* potenziale riferito al godimento dei diritti dell'infanzia e adolescenza.

C. Assunzioni metateoriche: principio di parsimonia nella costruzione degli indicatori.

D. Scelte ontologiche e teorie esplicative: (i) si valorizza come affidabile il punto di vista soggettivo degli stessi bambini. I bambini non sono più solo oggetto di ricerca, ma diventano protagonisti e competenti nel valutare il loro benessere. (ii) consideriamo l'*agency* di BBA nella sua dimensione potenziale, in quanto possibilità di vivere una condizione di benessere individuale attraverso il godimento effettivo dei diritti dell'infanzia e adolescenza.



E. Selezione delle *capabilities* priorizzate: (i) le *capabilities* sono identificate con riferimento alle seguenti dimensioni: Diritto alla protezione, all'affetto e all'accudimento; Diritto all'ascolto, all'espressione e alla partecipazione; Diritto all'educazione; Diritto al gioco e alla socialità. (ii) Le dimensioni di diritti priorizzate e le variabili che le descrivono sono assunte con lo stesso peso.

F. Criterio di misurazione: metodo del conteggio e approccio severo nella costruzione delle classificazioni dei punteggi, considerando non negoziabile il completo godimento dei diritti considerati.

MACaD-RCA prevede il calcolo di un Indice dei funzionamenti (IF) ed un Indice delle dotazioni (ID), ciascuno composto da 28 variabili trasformate in modalità binaria, con valore 1 attribuito alla condizione positiva e 0 attribuito alla condizione negativa. L'Indice dei funzionamenti è descrivibile come vettore $y \in \{0,1\}^{28}$; l'Indice delle dotazioni è descrivibile come vettore $x \in \{0,1\}^{28}$.

Assumendo come riferimento il metodo del conteggio, il valore degli indici è calcolato con la sommatoria dei valori delle variabili incluse:

$$IF = \sum_{i=1}^{28} y_i$$

$$ID = \sum_{i=1}^{28} x_i$$

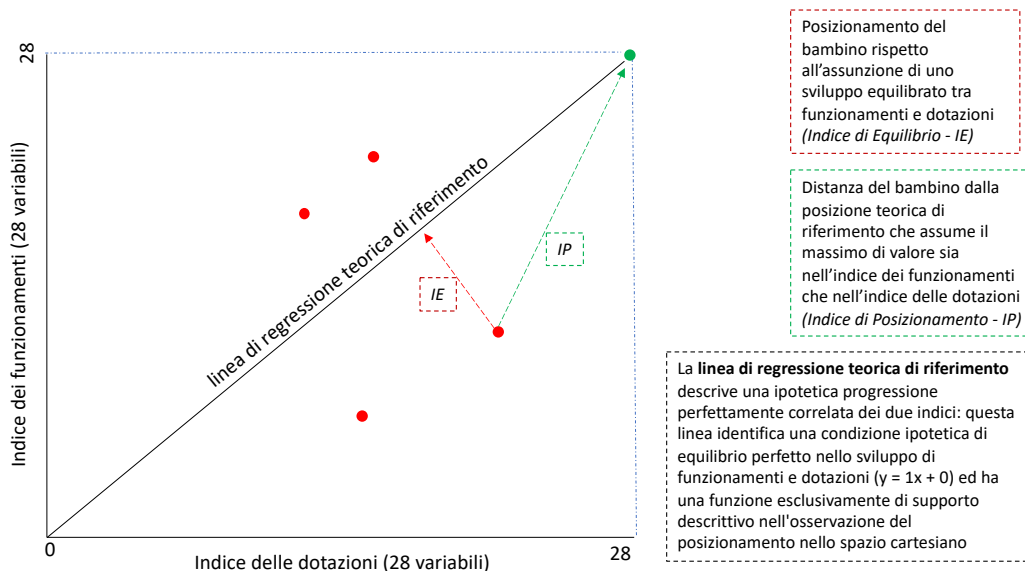
I valori dei due indici permetteranno di aprire un quadro cartesiano di analisi all'interno del quale sarà possibile osservare la condizione del singolo e del gruppo nello spazio delle *capabilities* (figura 2), interpretato con riferimento al godimento del sistema di Diritti considerati. Le componenti dell'output grafico generato dal modello sono le seguenti:

- distribuzione degli individui con riferimento ai valori assunti dai due indici;
- linea di regressione teorica di riferimento che descrive una ipotetica progressione perfettamente correlata dei due indici: questa linea identifica una condizione ipotetica di equilibrio perfetto nello sviluppo di funzionamenti e dotazioni ($y = 1x + 0$);
- distanza dell'individuo dalla linea di regressione teorica di riferimento: questa distanza descrive il grado di disequilibrio tra funzionamenti e dotazioni ed è identificata attraverso un Indice di equilibrio [IE] calcolato come differenza tra i valori dell'Indice dei funzionamenti e dell'Indice delle dotazioni ($IE = IF - ID$);
- posizione ottimale teorica di riferimento, identificata secondo una logica severa di valutazione in ragione della non negoziabilità dei diritti considerati e della conseguente aspettativa del loro pieno godimento: si assume come riferimento il massimo di valore sia nell'indice dei funzionamenti che nell'indice delle dotazioni ($x = 28$; $y = 28$);
- distanza del bambino dalla posizione ottimale teorica di riferimento, identificata attraverso il calcolo di un Indice di posizionamento [IP]; tale indice è calcolato considerando la distanza dalla posizione



ottimale teorica di riferimento come ipotenusa del triangolo retto che ha come cateti rispettivamente i valori di $28-x$ e $28-y$; pertanto: $IP = \sqrt{(28-x)^2 + (28-y)^2}$.

Figura 2 Esempio dell'output grafico di MACaD-RCA



Fonte: elaborazione degli Autori, 2022

Come già anticipato, per quanto riguarda il sistema di diritti considerato, tenendo conto della Dichiarazione universale dei Diritti del fanciullo (1959) e della Convenzione ONU sui Diritti dell'infanzia (1989), nel modello sono state identificate le seguenti quattro dimensioni di diritti:

- Diritto alla protezione, all'affetto e all'accudimento;
- Diritto all'ascolto, all'espressione e alla partecipazione;
- Diritto all'educazione;
- Diritto al gioco e alla socialità.

Queste quattro dimensioni sono declinate in termini di *capabilities* come sintetizzato nella tabella 1.

**Tabella 1** Articolazione in termini di *capabilities* delle dimensioni di diritti considerate

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| Dimensione di diritti | Diritto alla protezione, all'affetto e all'accudimento | Diritto all'ascolto, all'espressione e alla partecipazione | Diritto all'educazione | Diritto al gioco e alla socialità |
| Formulazione in termini di capabilities | Poter amare ed essere amati da chi si prende cura e poter essere protetto | Poter partecipare, essere ascoltato ed esprimere sé stesso | Poter essere educato | Potersi dedicare ad attività ricreative, ludiche e sociali |
| Spazio dei funzionamenti | Le variabili (11) descrivono la percezione che il bambino ha di potersi esprimere in sicurezza e accudito nello spazio familiare ed esterno. | Le variabili (8) descrivono la percezione del bambino rispetto alla sua libertà di espressione in un contesto in cui gli adulti lo ascoltano e valorizzano la sua partecipazione attiva. | Le variabili (8) descrivono la possibilità per il bambino di agire efficacemente la sua <i>agency</i> orientata all'apprendimento in una condizione di benessere emotivo e in un contesto in grado di ascoltare le sue esigenze e di facilitare il suo sviluppo integrale. | Le variabili (5) descrivono la possibilità per il bambino di vivere la dimensione ludica e sperimentare la socialità con i pari. |
| Spazio delle dotazioni | Le variabili (11) descrivono la presenza di condizioni materiali e attenzioni primarie per garantire protezione ed accudimento. | Le variabili (8) descrivono le condizioni relazionali e di contesto che possono permettere la libera espressione e la partecipazione del bambino. | Le variabili (8) descrivono le condizioni materiali, relazionali e di contesto che possono permettere l'accesso e la serena fruizione dei processi di apprendimento. | Le variabili (7) descrivono le condizioni materiali, relazionali e di contesto che possono permettere l'esperienza della dimensione ludica e della socialità con i pari. |

Fonte: elaborazione degli Autori, 2022

La ripartizione delle variabili già elencate in tabella 1 nelle quattro dimensioni di diritti considerate è consultabile nell'Allegato 2.

Gli indici IF e ID saranno calcolati per ognuna di queste dimensioni e comparati a seguito di un processo di standardizzazione (punteggi Z) e normalizzazione dei valori (punteggi T), al fine di identificare le dimensioni di prevalente criticità in termini di funzionamenti e dotazioni.

Nel questionario, inoltre, sono inserite due scale psicometriche (Scala di Benessere emotivo e Scala di Autostima, descritte nel capitolo 3), entrambe validate psicometricamente con riferimento al gruppo di BBA coinvolti, risultando con valori adeguati di affidabilità e adattamento (tabella 2). Come statistiche di adattamento dei modelli fattoriali, sono stati utilizzati il CFI (*Comparative Fix Index*), il RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) e il SRMR (*Standardized Root Mean Square Residual*). Conformemente alla letteratura, per il CFI sono stati assunti come accettabili i valori superiori a ,90 e come eccellenti i valori superiori a ,95; per il RMSEA e il SRMR sono stati assunti come accettabili i valori



inferiori a ,08 e come eccellenti i valori inferiori a ,05 (Hooper *et al.* 2008; Hu e Bentler 1999; Marsh *et al.* 2004; Chiorri 2011; Browne e Cudeck 1993).

Tabella 2 Coefficienti degli indici di adattamento delle scale applicate

| | α di Cronbach | CFI | RMSEA | SRMR |
|----------------------------|----------------------|------|-------|------|
| Scala di Benessere emotivo | ,870 | ,945 | ,049 | ,042 |
| Scala di Autostima | ,850 | ,994 | ,051 | ,016 |

Fonte: elaborazione degli Autori, 2022

Tali scale vengono analizzate sia in modo indipendente, sia in relazione con gli Indici dei funzionamenti e delle dotazioni. In particolare, con riferimento alla relazione tra scale socioemotive e Indici MACAD-RCA: (i) 9 variabili della Scala di Benessere emotivo sono incluse nell'Indice dei funzionamenti²; (ii) il rapporto tra il valore individuale della Scala di Autostima considerata nella sua dimensione positiva e il valore massimo della scala così determinata (5 item positivi, min. = 5 e max. = 20) è considerato come peso dell'Indice dei funzionamenti e dell'Indice delle dotazioni, con range compreso tra 0,25 e 1. Tale peso si è scelto di non standardizzarlo in considerazione delle caratteristiche del modello MACAD-RCA e del prevalente interesse sulla condizione dell'individuo rispetto alla condizione complessiva del gruppo. Lo spazio delle *capabilities* generato dalla relazione tra i due Indici dei funzionamenti e delle dotazioni, e formalizzato nell'output grafico del modello, fotografa la posizione dell'individuo al suo interno. Ciò che interessa in via prioritaria è l'osservazione della posizione dell'individuo e delle aree di concentrazione degli individui nello spazio delle *capabilities*. In questa prospettiva, anche il posizionamento degli individui *outliers* assume importanza analitica. La standardizzazione del peso, per contro, allineerebbe i valori sulle caratteristiche del gruppo, riducendo il peso delle caratteristiche individuali – che invece sono centrali nell'analisi di MACAD-RCA – e causando la perdita degli individui outliers nello spazio delle *capabilities*. L'uso del valore di Autostima come peso dei due Indici è giustificato in considerazione dell'impatto del grado di autostima sulla dimensione dell'*agency* individuale e della relazione tra contesto delle dotazioni e grado di autostima espresso dai BBA. Tale relazione è confermata dalla correlazione significativa riscontrata tra gli Indici e la Scala di Autostima, con i valori mostrati nella tabella 3. Se è vero che la forza di questa correlazione può indurre a ritenere ridondante la ponderazione dei due indici IF e ID con il peso di Autostima strutturato come descritto in precedenza, per contro, nell'ambito del funzionamento del modello MACAD-RCA, consideriamo fondamentale generare un output dello spazio delle *capabilities* che renda visibile e analizzabile come cambia il posizionamento degli individui se i valori individuali degli indici dei funzionamenti e delle dotazioni si rendono sensibili alla condizione degli individui in termini di autostima.

² Le variabili inserite sono le seguenti: 3.1. Nella mia famiglia si va d'accordo; 3.3. I membri della mia famiglia si trattano bene tra di loro; 3.5. Sto bene quando passo del tempo con i miei familiari; 3.7. Nella mia casa mi sento al sicuro; 3.8. A casa posso studiare tranquillamente; 6.7. A scuola ho buoni amici/amiche; 6.8. In genere sto bene a scuola; 6.11. Nella mia scuola mi sento libero/a di dire quello che penso; 7.1. Mi piace stare insieme ai miei amici.

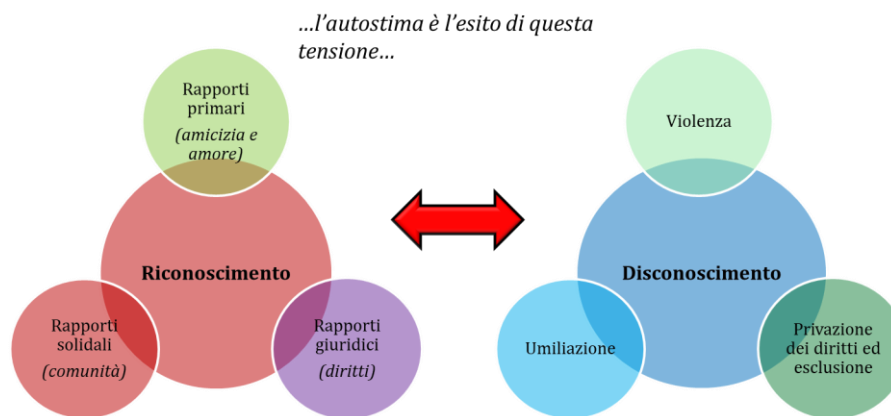
**Tabella 3 Correlazioni tra indici MACaD-RCA e Autostima**

| | | Indice dei funzionamenti | Indice delle dotazioni | Autostima |
|--------------------------|-------------------------|--------------------------|------------------------|-----------|
| Indice dei funzionamenti | Correlazione di Pearson | 1 | ,694* | ,568* |
| Indice delle dotazioni | Correlazione di Pearson | ,694* | 1 | ,461* |
| Autostima | Correlazione di Pearson | ,568* | ,461* | 1 |

* La correlazione è significativa a livello 0,01 (a due code).

Fonte: elaborazione degli Autori, 2022

Dal punto di vista concettuale, si fa riferimento al rapporto tra autostima e dinamica del riconoscimento, assunto quest'ultimo nei termini formalizzati da Axel Honneth (2002, 2015, 2018). Si osservi la figura 3.

Figura 3 Riconoscimento e autostima

Fonte: elaborazione degli Autori, 2022

La vita degli esseri umani negli spazi pubblici e privati si esprime in una tensione tra il riconoscimento e il disconoscimento, la ricerca del riconoscimento di sé da parte degli altri e la lotta o ribellione dinanzi al disconoscimento della propria identità. La componente del riconoscimento può essere definita, dunque, come uno spazio all'interno del quale interagiscono:

- relazioni primarie, individuate attraverso sentimenti di amicizia e di amore;
- rapporti di solidarietà, individuati attraverso i legami che si instaurano tra le persone in un contesto comunitario;
- rapporti giuridici, definiti dal sistema di diritti e doveri non solo tra le persone, ma anche tra le persone – individualmente e collettivamente – e il sistema istituzionale attraverso il quale si articola il contesto pubblico.



Simmetricamente, la componente del disconoscimento è definita come uno spazio all'interno del quale interagiscono diverse forme di negazione dell'identità individuale e collettiva:

- maltrattamenti e violenze;
- umiliazione e offesa;
- privazione dei diritti ed esclusione.

Queste due componenti si manifestano nella vita di ciascuno in costante tensione, in ambiti diversi, come le relazioni interpersonali, la vita familiare, i rapporti scolastici (pensiamo al bullismo), i rapporti di lavoro, i rapporti con le istituzioni improntati al rispetto dei diritti sociali, economici e politici.

Nel risultato di questa tensione è in gioco il destino dell'autostima di una persona o di una comunità: più si consolida lo spazio del riconoscimento, più si rafforza l'autostima individuale e collettiva.

Questi assunti concettuali confermano la pertinenza della scelta di utilizzare il rapporto tra il valore individuale della Scala di Autostima considerata nella sua dimensione positiva e il valore massimo della scala così determinata (5 item positivi) come peso non standardizzato che pondera i valori individuali dell'Indice dei funzionamenti e dell'Indice delle dotazioni, rendendoli sensibili alla condizione di autostima espressa dai BBA. Ovviamente, i due indici pesati con il valore di un peso non standardizzato potranno assumere sempre valori maggiori o minori di quello non pesato. Ma è esattamente questa variabilità individuale, generata dalla condizione individuale in termini di autostima, che si intende cogliere e rendere visibile nello spazio delle *capabilities* generato dagli indici pesati.

In termini formali, i due Indici pesati sono rappresentabili come segue:

$$\text{IF pesato} = \sum_{i=1}^{28} y_i \alpha_i$$

$$\text{ID pesato} = \sum_{i=1}^{28} x_i \alpha_i$$

con

$$\alpha = \frac{\text{aut}}{\text{AUT}}$$

per aut = valore individuale della Scala di Autostima e AUT = valore massimo della Scala di Autostima.

L'implementazione del modello d'analisi si è sviluppata attraverso quattro tappe:

- i. incontri preliminari con l'Assessore alle Politiche sociali e istruzione di Druento ed alcuni delegati del Tavolo educativo territoriale;
- ii. formazione degli operatori e progettazione dei laboratori pedagogici;
- iii. realizzazione dei laboratori pedagogici e somministrazione del questionario;
- iv. restituzione dei risultati alla comunità educante e ai BBA.

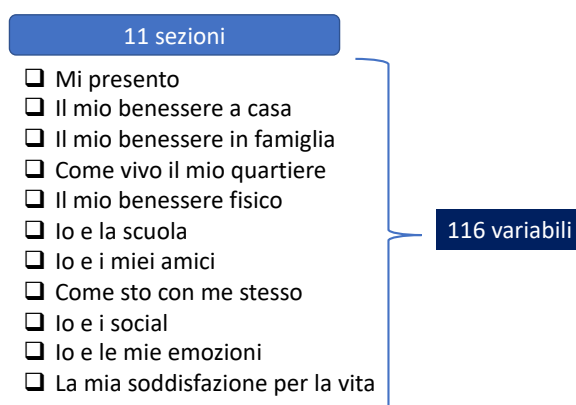
La descrizione e l'approfondimento di queste fasi è proposta in altra sede (Vivaldi Vera e Raciti 2023).



3 IL QUESTIONARIO

Il questionario MACaD-RCA (Allegato 1) è articolato in 11 sezioni per complessive 116 variabili (figura 4), 56 delle quali sono utilizzate per il calcolo dei due indici funzionali alla definizione dello spazio delle *capabilities* (IF e ID). Le domande più complesse sono state adattate per l'applicazione ai BBA della scuola elementare.

Figura 4 Articolazione del questionario MACaD-RCA



Fonte: elaborazione degli Autori, 2022

La tabella 4 presenta le variabili utilizzate per il calcolo degli indici IF e ID, indicando con [B] la formulazione per i BBA delle scuole elementari e con [A] la formulazione per i BBA delle scuole medie nelle domande che si è ritenuto opportuno adattare all'età.

Tabella 4 Lista delle variabili utilizzate per il calcolo degli indici IF e ID

| Funzionamenti (28 variabili) | Dotazioni (28 variabili) |
|--|---|
| 1.11. Come sono i tuoi risultati a scuola? [buoni, abbastanza buoni = 1] | 1.7. Con chi vivi? [con tutti e due i genitori = 1] |
| 2.6. Nella mia casa posso giocare liberamente [B] Nella mia casa posso divertirmi liberamente [A] [d'accordo, molto d'accordo = 1] | 1.10. I tuoi genitori (o chi si occupa di te, se non vivi con i tuoi genitori) partecipano ai colloqui con gli insegnanti? [sì = 1] |
| 3.1. Nella mia famiglia si va d'accordo [d'accordo, molto d'accordo = 1] | 1.12. Frequenti regolarmente la scuola? [sì = 1] |
| 3.3. I membri della mia famiglia si trattano bene tra di loro [d'accordo, molto d'accordo = 1] | 2.3. Nella mia casa ci sono la lavatrice e il frigorifero [sì = 1] |
| 3.4. Passo abbastanza tempo con i miei familiari [d'accordo, molto d'accordo = 1] | 2.4. Quando è inverno la mia casa è calda [sì = 1] |
| 3.5. Sto bene quando passo del tempo con i miei familiari [d'accordo, molto d'accordo = 1] | 2.7. Nella mia famiglia, quando possiamo, mangiamo insieme [d'accordo, molto d'accordo = 1] |



| | |
|---|--|
| 3.7. Nella mia casa mi sento al sicuro [d'accordo, molto d'accordo = 1] | 2.8. Con la mia famiglia andiamo in vacanza una volta l'anno [sì = 1] |
| 3.8. A casa posso studiare tranquillamente [d'accordo, molto d'accordo = 1] | 2.11. In casa abbiamo un computer e/o un tablet [sì = 1] |
| 4.10. Nelle ultime settimane alcuni bambini sono stati prepotenti con me [B] Nelle ultime settimane sono stato/a preso/a in giro o minacciato [A] [no = 1] | 2.13. Ho i vestiti adatti per ogni stagione, caldi in inverno e leggeri in estate [B] Ho i vestiti adatti per ogni stagione [A] [sì = 1] |
| 4.11. Sono contenta/o delle cose che faccio dopo la scuola (sport, musica, scout, ecc....) [d'accordo, molto d'accordo = 1] | 3.2. Nella mia famiglia mi ascoltano quando ho qualcosa da dire [d'accordo, molto d'accordo = 1] |
| 4.12. Ultimamente ho fatto nuove amicizie [sì = 1] | 3.6. I miei familiari ed io, facciamo delle cose divertenti insieme [d'accordo, molto d'accordo = 1] |
| 4.13. In passato, ho partecipato ad esperienze come queste: consigli comunali dei ragazzi e ragazze, cura o pulizia di aree verdi o monumenti, feste di quartiere [sì = 1] | 3.9. I miei familiari mi capiscono [d'accordo, molto d'accordo = 1] |
| 5.2. Sento di essere in buona salute [sì = 1] | 4.1. Il mio quartiere è molto bello [d'accordo, molto d'accordo = 1] |
| 5.4. Faccio sport [sì = 1] | 4.2. Nel mio quartiere ci sono tanti posti in cui posso divertirmi [d'accordo, molto d'accordo = 1] |
| 6.3. Penso che sia una cosa bella che a scuola ci siano ragazzi che vengono da altri Paesi [d'accordo, molto d'accordo = 1] | 4.3. Nel mio quartiere le strade sono pulite [d'accordo, molto d'accordo = 1] |
| 6.4. Quando incontro delle difficoltà chiedo aiuto all'insegnante [d'accordo, molto d'accordo = 1] | 4.7. Nel mio quartiere ci sono parchi e giardini [d'accordo, molto d'accordo = 1] |
| 6.7. A scuola ho buoni amici/amiche [d'accordo, molto d'accordo = 1] | 4.8. Le fermate di metro e autobus sono vicine a casa [d'accordo, molto d'accordo = 1] |
| 6.8. In genere sto bene a scuola [d'accordo, molto d'accordo = 1] | 4.9. Nel mio quartiere posso uscire senza che mi accada qualcosa di brutto [d'accordo, molto d'accordo = 1] |
| 6.10. Nella mia scuola posso sbagliare senza paura di essere rimproverato/a dai miei insegnanti [d'accordo, molto d'accordo = 1] | 5.1. Quando sto male i miei si prendono cura di me e/o consultano il medico [sì = 1] |
| 6.11. Nella mia scuola mi sento libero/a di dire quello che penso [d'accordo, molto d'accordo = 1] | 5.8. La mattina faccio sempre colazione [sempre = 1] |
| 6.13. Quando litigo con i miei compagni, gli insegnanti mi aiutano a fare pace [B] A scuola, gli insegnanti mi aiutano a risolvere e superare conflitti e litigi [A] [d'accordo, molto d'accordo = 1] | 5.9. In casa durante la settimana mangiamo cose diverse [spesso, sempre = 1] |
| 6.15. Quando faccio i compiti a casa, se ho bisogno d'aiuto, posso chiederlo alle persone che vivono con me [d'accordo, molto d'accordo = 1] | 6.1. A scuola, durante le lezioni posso lavorare insieme ai miei compagni [d'accordo, molto d'accordo = 1] |
| 7.1. Mi piace stare insieme ai miei amici [d'accordo, molto d'accordo = 1] | 6.2. Nella mia scuola i bambini con disabilità vengono trattati con rispetto [B]; Nella mia scuola i ragazzi con disabilità vengono trattati con rispetto [A] [d'accordo, molto d'accordo = 1] |
| 7.3. Con i miei amici posso parlare di qualsiasi cosa [d'accordo, molto d'accordo = 1] | 6.5. I miei insegnanti (maestre, maestri o professori [B]) mi insegnano cose nuove e interessanti [d'accordo, molto d'accordo = 1] |



| | |
|--|--|
| 8.3. Ci sono molte cose che faccio bene [d'accordo, molto d'accordo = 1] | 6.6. Nella mia scuola, quando sono in difficoltà, posso contare sull'aiuto dei compagni [d'accordo, molto d'accordo = 1] |
| 8.4. Non ho paura di fare delle cose nuove o per la prima volta [d'accordo, molto d'accordo = 1] | 6.9. Nella mia scuola ci sono adulti dei quali mi posso fidare [d'accordo, molto d'accordo = 1] |
| 8.15. Non ho paura di dire quello che penso [d'accordo, molto d'accordo = 1] | 6.12. Nella mia scuola gli insegnanti mi ascoltano e tengono in considerazione quello che dico [d'accordo, molto d'accordo = 1] |
| 10.8. Quando mi sento molto arrabbiato/a o triste cerco di distrarmi con gli amici o parlarne con i miei genitori [d'accordo, molto d'accordo = 1] | 6.14. A scuola i miei compagni mi trattano bene [B] Nella mia scuola ho subito atti di bullismo (INVERSA) [A] [d'accordo, molto d'accordo = 1] |

Fonte: elaborazione degli Autori, 2022

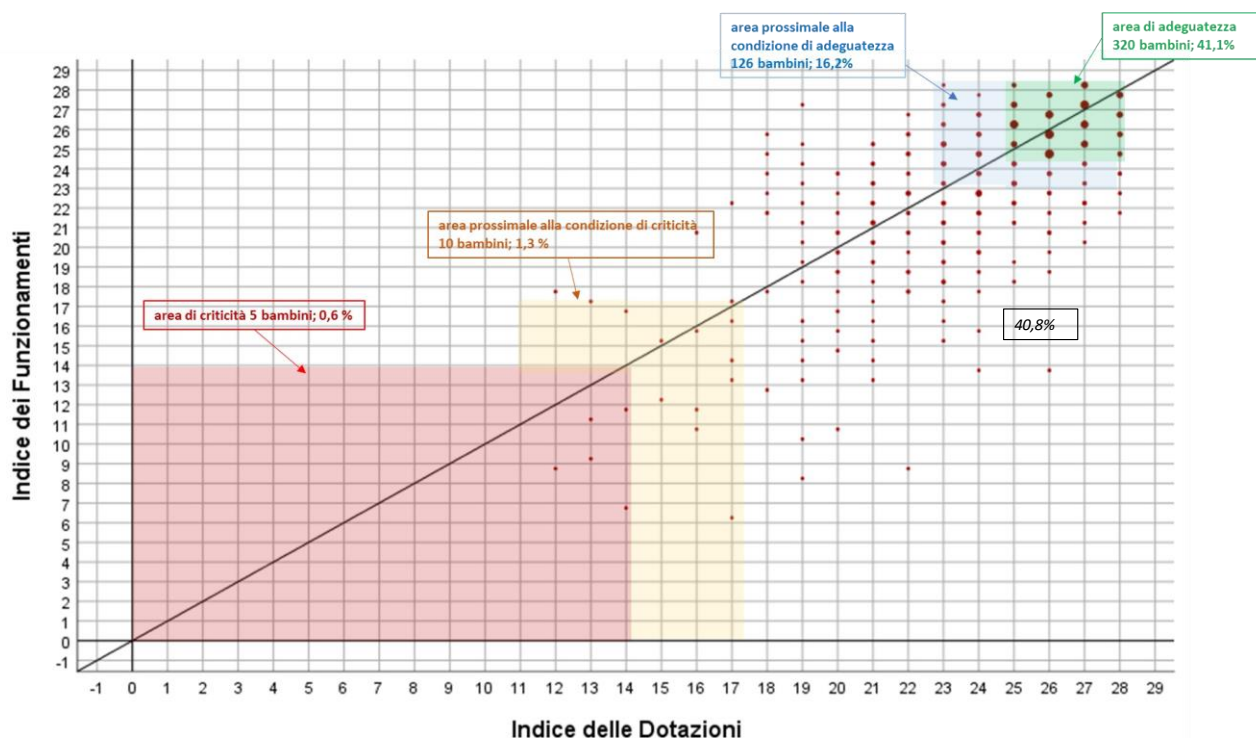
Il questionario include anche due scale psicometriche socioemotive: la Scala di Benessere emotivo, costruita e validata dall'Inapp (Raciti e Vivaldi Vera 2019), e la Scala di Autostima di Rosenberg (Rosenberg 1965). La Scala di Benessere emotivo è una scala *domain-based*, composta da 17 item, articolata in tre fattori che coprono le dimensioni relative ai rapporti in famiglia, al rapporto con i pari e ai rapporti nella scuola. L'osservazione dei valori di questi tre fattori permette di avere una fotografia più articolata della condizione dei BBA, mostrando gli spazi che generano maggiore sofferenza. La Scala di Autostima è composta da 10 item, 5 con formulazione positiva e 5 con formulazione negativa. Gli item che le compongono sono inclusi nelle sezioni "Come sto con me stesso" e "Io e le mie emozioni". In considerazione del più forte impatto emotivo sollecitato dagli item negativi, nella versione del questionario dedicata a bambini e bambine della scuola elementare si è ritenuto di utilizzare solo i 5 item positivi. Pertanto, tutte le analisi sull'Autostima che considerano il gruppo nel suo insieme utilizzeranno i valori della sua dimensione positiva.



4 RISULTATI E DISCUSSIONE

Come descritto anteriormente, il modello MACaD-RCA permette l'apertura di uno spazio cartesiano definito dai valori dell'Indice dei funzionamenti (asse delle ordinate) e dell'Indice delle dotazioni (asse delle ascisse). Tale spazio cartesiano lo definiamo 'spazio delle *capabilities*' riferito alla possibilità di godimento delle dimensioni di diritti considerate dal modello.

Figura 5 Distribuzione della popolazione nello spazio delle *capabilities*



Fonte: elaborazione degli Autori, 2022

La figura 5 mostra la distribuzione della popolazione nello spazio delle *capabilities*. Con finalità interpretative lo spazio è stato caratterizzato evidenziando quattro aree prevalenti:

- l'**area di adeguatezza**, identificata considerando come vertice inferiore il valore di 25 nei due Indici;
- l'**area prossimale alla condizione di adeguatezza**, identificata considerando come vertice inferiore il valore di 23 nei due Indici;
- l'**area prossimale alla condizione di criticità**, identificata considerando come vertice superiore il valore di 17 nei due Indici;
- l'**area di criticità**, identificata considerando come valore minimo 0 e valore massimo 14 nei due Indici.

Il criterio di identificazione di questi cut-off è stato orientato da due principi. Il primo fa riferimento alla non negoziabilità del diritto al pieno godimento del sistema di diritti dell'infanzia e adolescenza assunti come riferimento dal modello. Per tale ragione l'area di adeguatezza è stata considerata con modalità



severa accettando solo un grado minimo di scostamento dal valore massimo degli indici (condizione attesa), pari a 3 punti. Nella stessa logica severa:

- sono stati definiti critici i valori degli indici inferiori o uguali al punto mediano della scala che ha come valore minimo 0 e valore massimo 28 (punto mediano = 14);
- i valori >14 sono stati ulteriormente divisi a metà identificando nel limite superiore dei $2/3$ (≥ 23) il punto di taglio per l'identificazione dell'area prossimale superiore.

Il secondo principio è quello di prossimalità, inteso nella prospettiva indicata dalla riflessione di Lev Vygotskij (1978 e 2008) con la concettualizzazione della Zona di sviluppo prossimale nel processo evolutivo del bambino. Con questo concetto Vygotskij indica lo spazio caratterizzato dalla distanza tra le conquiste cognitive ed emotive che il bambino riesce a consolidare nel suo sperimentare in modo indipendente il mondo in cui vive e le conquiste che può conseguire e consolidare in una condizione ottimale di sviluppo caratterizzata dall'alto grado di interazione educativa e pedagogica con l'adulto e dall'interazione con i pari. Tale spazio è definito come prossimale perché permette di identificare da un lato la distanza tra il livello di sviluppo reale e una condizione ottimale di sviluppo, dall'altro l'esistenza di un contesto pedagogico favorevole alla valorizzazione dello sviluppo potenziale espresso dalla condizione del bambino nella Zona di sviluppo prossimale.

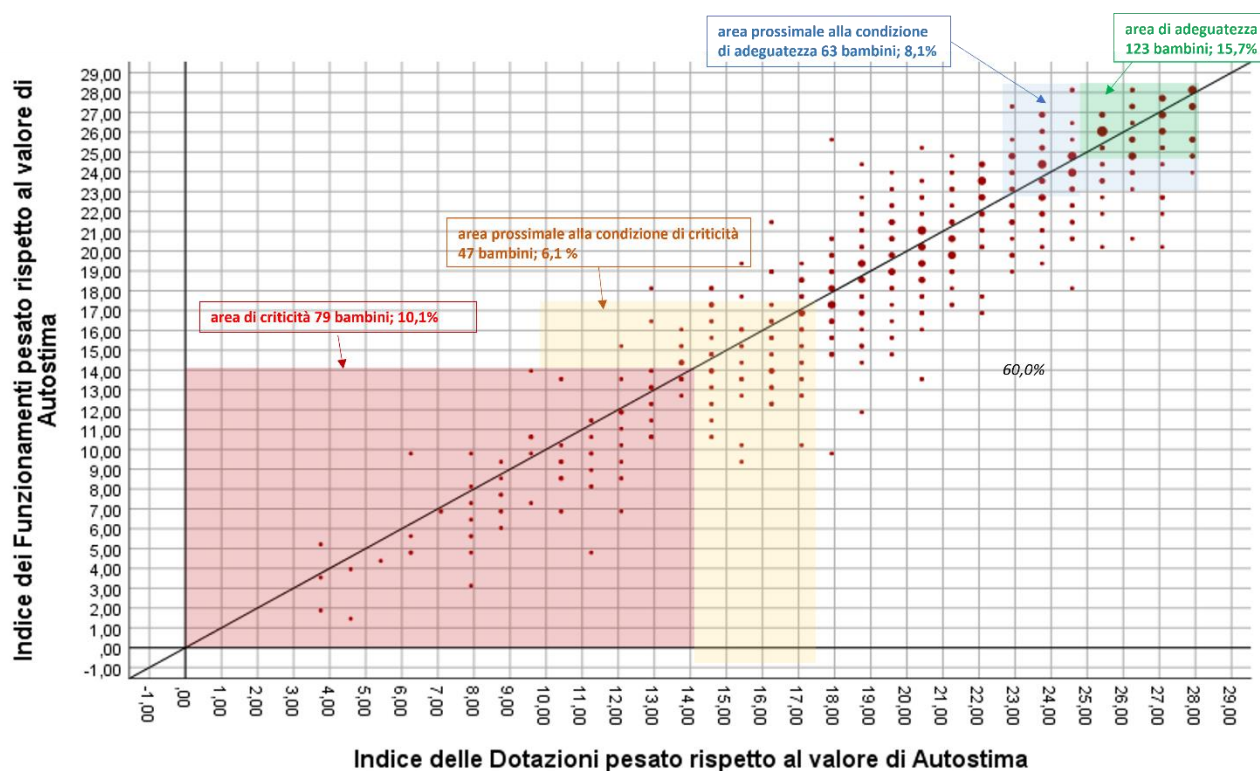
Nella stessa prospettiva pedagogica, definiamo come area prossimale alla condizione di adeguatezza lo spazio caratterizzato da alti valori dell'IF e del ID (≥ 23), e in tale misura descrittiva di un contesto potenzialmente favorevole allo sviluppo dell'*agency* del BBA verso il pieno godimento dei diritti considerati. La prossimalità in relazione all'area di criticità è interpretata in chiave negativa, considerandola in quanto contesto nel quale, nella stessa logica costruttivista proposta da Vygotskij, l'interazione tra il deficit di *agency* dell'individuo – rilevato dai bassi valori dell'Indice dei funzionamenti – e le carenze del contesto educante – rilevate dai bassi valori dell'Indice delle dotazioni – possono esporre i BBA a un degrado progressivo del percorso evolutivo.

Tornando alla figura 5, tenendo conto delle quattro aree descrittive osserviamo che la maggioranza dei BBA si posiziona nell'area di adeguatezza (41,1%) e un restante 16,2% si trova nell'area prossimale alla condizione di adeguatezza; solo una quota marginale di BBA si trova in una condizione di criticità (0,6%) o prossimale alla condizione di criticità (1,3%). Questo dato possiamo valutarlo positivamente se interpretato in termini relativi: complessivamente, il 57,3% dei BBA coinvolti si trovano in una condizione di adeguatezza o prossimale a tale condizione. Tuttavia, se interpretiamo questo dato secondo una logica più severa che tenga conto della non negoziabilità del principio del pieno godimento dei diritti dell'infanzia e adolescenza per tutti i BBA, non possiamo non sottolineare specularmente che, secondo il nostro modello, il 42,7% dei BBA coinvolti non vive una condizione che garantisca il pieno godimento di tali diritti. Riteniamo si tratti di una informazione e di una provocazione chiave per orientare il disegno e l'implementazione delle politiche educative locali e la generale azione della comunità educante.

Se la posizione degli individui nello spazio delle *capabilities* si rende sensibile al grado di autostima da essi espresso, la distribuzione in tale spazio si modifica come rappresentato nella figura 6.



Figura 6 Distribuzione della popolazione nello spazio delle *capabilities* con IF e ID pesati secondo il valore individuale di Autostima

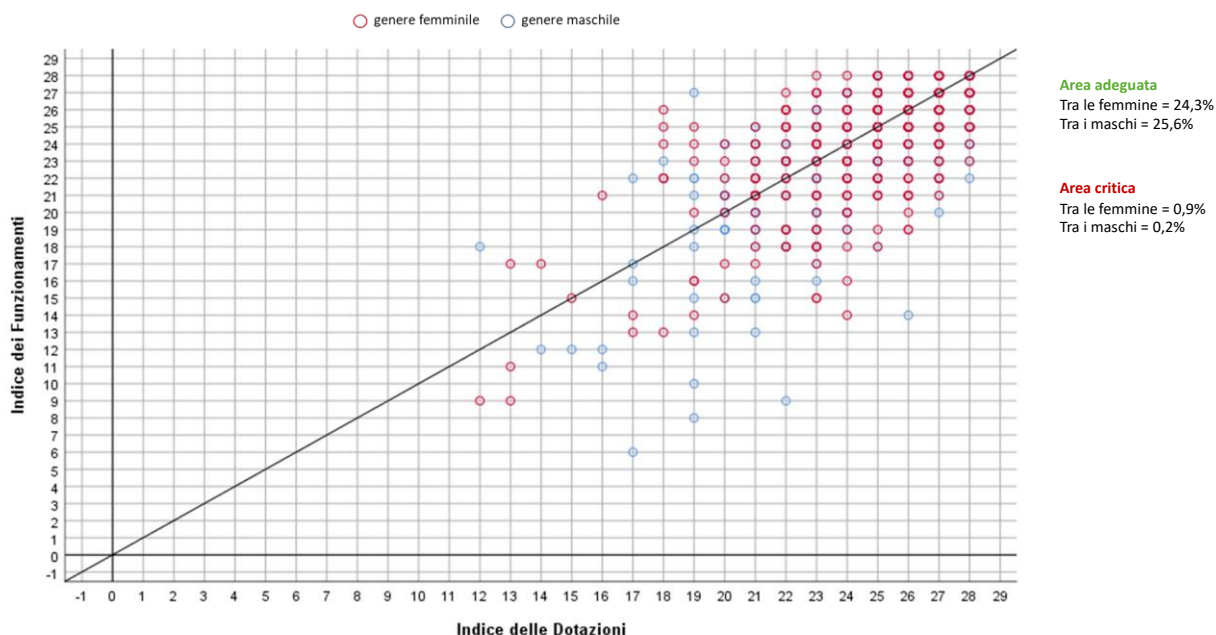


Fonte: elaborazione degli Autori, 2022

Come è possibile osservare, rispetto a quanto evidenziato precedentemente dalla figura 5, questa nuova distribuzione pone in evidenza uno scivolamento della popolazione verso il vertice inferiore dello spazio delle *capabilities*. Nel dettaglio, la concentrazione nell'area di adeguatezza si riduce di circa 26 punti (15,7%) e quella nell'area prossimale alla condizione di adeguatezza di circa 8 punti (8,1%). Specularmente, la concentrazione nell'area di criticità non risulta più marginale ma interessa il 10,1% dei BBA e l'area prossimale a tale condizione il 6,1% dei BBA (complessivamente, il 16,7% della popolazione: più di 1 BBA su 4). In generale, se si tiene conto del grado di autostima espresso, constatiamo che il 76,2% dei BBA coinvolti non vive una condizione adeguata in termini di pieno godimento dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Questa informazione ci sembra fondamentale perché indica, additionally, l'importanza di investire in politiche educative ed azioni pedagogiche orientate prioritariamente al rafforzamento dei processi di autorappresentazione e di empowerment dei BBA in tutti i contesti di vita. Un'indicazione che chiama in causa il mondo adulto nei suoi diversi ruoli educanti: genitori, insegnanti di tutti i cicli scolastici, responsabili politici, educatori. Se osserviamo la distribuzione per genere nello spazio delle *capabilities*, constatiamo che tali dinamiche penalizzano maggiormente le femmine rispetto ai maschi (figure 7 e 8).

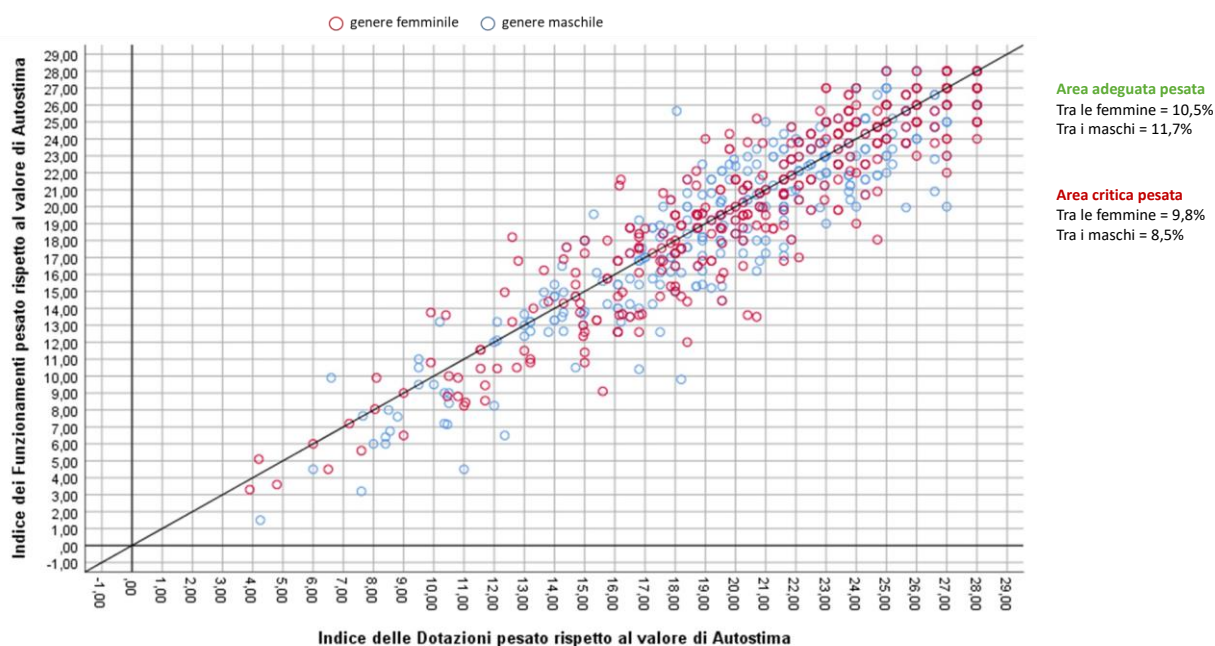


Figura 7 Distribuzione per genere della popolazione nello spazio delle *capabilities*



Fonte: elaborazione degli Autori, 2022

Figura 8 Distribuzione per genere della popolazione nello spazio delle *capabilities* con IF e ID pesati secondo il valore individuale di Autostima



Fonte: elaborazione degli Autori, 2022

Nello spazio delle *capabilities* non pesato, la concentrazione delle femmine nell'area di adeguatezza è di quasi un punto percentuale inferiore a quella dei maschi e dello 0,7% superiore nell'area di criticità. Nello spazio delle *capabilities* pesato, l'impatto del grado di autostima espresso (inferiore nelle femmine rispetto ai maschi: si veda il dettaglio in Vivaldi Vera e Raciti 2023) porta la differenza di concentrazione nell'area



di adeguatezza al -1,2% e nell'area di criticità al +1,3%. Si tratta di differenziali che confermano l'incidenza della variabile di genere nel consolidamento delle generali condizioni di benessere soggettivo e, nel nostro caso, di piena espressione con riferimento al godimento dei diritti dell'infanzia e adolescenza. Per approfondire l'analisi dello spazio delle *capabilities*, abbiamo analizzato i valori assunti dall'Indice dei funzionamenti e dall'Indice delle dotazioni in ciascuna delle dimensioni di diritti considerate nel modello. A tal fine, la scala di punteggio dei due indici in ciascuna dimensione (tabella 1) è stata suddivisa in quattro categorie seguendo la logica severa utilizzata per l'identificazione delle aree interpretative dello spazio delle *capabilities* generale. Le quattro categorie di punteggio individuate sono: critico, vulnerabile, prossimale e adeguato. La tabella 5 mostra i cut-off considerati per ciascun livello di punteggio e dimensione di diritti considerata nel modello.

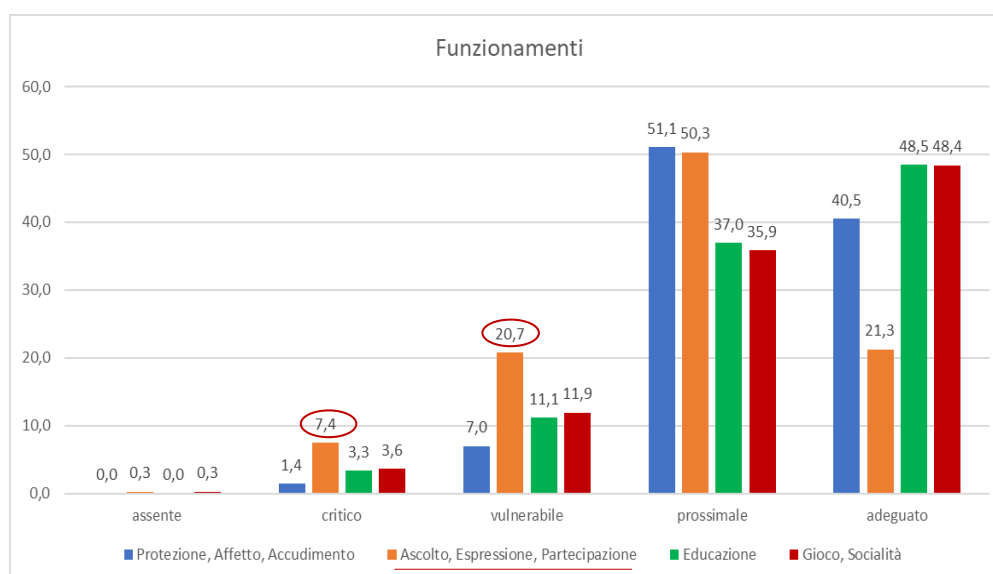
Tabella 5 Livelli di punteggio e cut-off di IF e ID per ciascuna dimensione di diritti considerata

| Dimensione di diritti | Livello | | | |
|--------------------------------------|---------|-------------|------------|----------|
| | critico | vulnerabile | prossimale | adeguato |
| Protezione, affetto, accudimento | 1-4 | 5-7 | 8-10 | 11 |
| Ascolto, espressione, partecipazione | 1-3 | 4-5 | 6-7 | 8 |
| Educazione | 1-3 | 4-5 | 6-7 | 8 |
| Gioco, socialità (funzionamenti) | 1-2 | 3 | 4 | 5 |
| Gioco, socialità (dotazioni) | 1-2 | 3-4 | 5-6 | 7 |

Fonte: elaborazione degli Autori, 2022

Dati questi cut-off, è stata analizzata la distribuzione della popolazione nelle classi di valore degli indici per aree di diritti (figura 9 e 10).

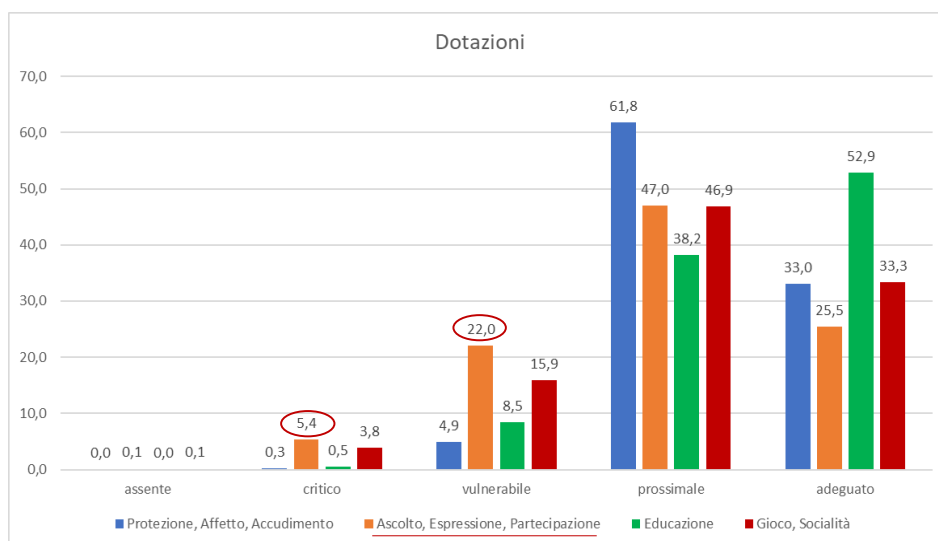
Figura 9 Distribuzione della popolazione nelle classi di valore dell'IF, per dimensione di diritti



Fonte: elaborazione degli Autori, 2022



Figura 10 Distribuzione della popolazione nelle classi di valore dell'ID, per dimensione di diritti

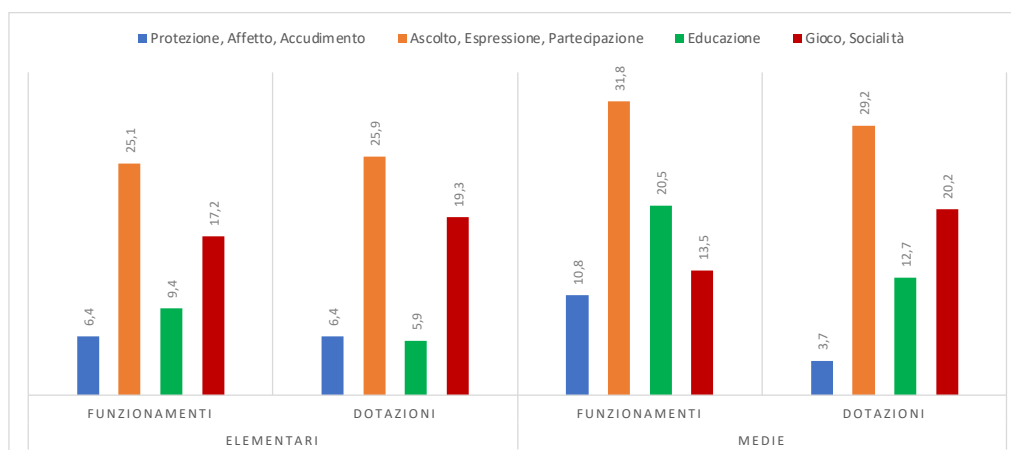


Fonte: elaborazione degli Autori, 2022

Concentrando l'attenzione sui livelli critico e vulnerabile e sommando le due percentuali, come mostrano chiaramente i grafici, la dimensione di diritti che presenta la più alta concentrazione di BBA nelle due classi di valore più basse, sia nei funzionamenti (28,1%) che nelle dotazioni (27,4%), è quella che sintetizza il diritto all'ascolto, all'espressione e alla partecipazione.

Se questa distribuzione si osserva differenziando tra il gruppo di BBA delle elementari e il gruppo di BBA delle medie (figura 11), per la dimensione "diritto all'ascolto, all'espressione e alla partecipazione" si registra una maggiore concentrazione nelle classi di valore "vulnerabile" e "critico" tra i BBA delle medie rispetto ai loro compagni delle elementari: a livello di funzionamenti più di 6 punti percentuali; a livello dotazioni poco più di 3 punti percentuali. Questo differenziale evidenzia la maggiore intensità tra i BBA delle medie della criticità segnalata per quanto riguarda il diritto all'ascolto, all'espressione e alla partecipazione, sia in termini di funzionamenti che di dotazioni.

Figura 11 Sommatoria delle % di distribuzione nelle classi "critico" e "vulnerabile", differenziata tra BBA delle elementari e delle medie



Fonte: elaborazione degli Autori, 2022



Inoltre, rispetto alla distribuzione rilevata nel gruppo generale, è interessante rilevare tra i BBA delle medie la maggiore percentuale di BBA che vivono in modo problematico la dimensione del “diritto all’educazione”, sia a livello di funzionamenti che di dotazioni. Se a livello generale il 12,4% nei funzionamenti e il 9% nelle dotazioni si colloca nelle classi di valore critico e vulnerabile, tra i BBA delle medie queste percentuali salgono rispettivamente al 20,5% e al 12,7%, con un forte differenziale rispetto ai loro compagni delle elementari: +11 punti percentuali nei funzionamenti e circa +7 punti percentuali nelle dotazioni.

In termini generali, la prevalente criticità vissuta dai BBA nel pieno accesso al godimento del diritto all’ascolto, espressione e partecipazione, e con maggiore intensità tra quelli più grandi, si configura come una ulteriore e fondamentale indicazione di policy e di obiettivi pedagogici: i BBA chiedono di essere ascoltati nei loro bisogni e nelle loro esperienze, chiedono adeguati spazi espressivi e chiedono opportunità di partecipazione. A ciò si aggiunge, in particolare tra i BBA delle medie, il dato relativo al pieno accesso al godimento del diritto all’educazione: anche a questo livello la voce dei BBA segnala una importante criticità. Soprattutto per i più grandi, il combinato definito dalla criticità relativa al diritto all’ascolto, espressione e partecipazione e dalla criticità relativa al diritto all’educazione segnala all’attenzione di tutti uno spazio importante di disagio e un vulnus alla condizione di benessere intesa nello spazio delle *capabilities*. In questa direzione la voce dei BBA lancia un messaggio chiaro: il mondo adulto e la comunità educante sono chiamati a rispondere.



CONCLUSIONI

Il modello MACaD-RCA, nell'alveo del dibattito che interessa le prassi sperimentali per l'operativizzazione del *capability approach*, è stato definito in quanto strumento di analisi del benessere dei BBA e spazio di *agency* che interviene nella comunità educante favorendo processi di cambiamento.

La sua applicazione nel Comune di Druento, con il coinvolgimento di 781 BBA della scuola primaria e secondaria di primo grado, ha permesso di sottoporre a verifica sperimentale queste sue caratteristiche. In particolare, a valle della sperimentazione, dal punto di vista metodologico sono state acquisite le seguenti conferme:

- è stata confermata la capacità del modello di generare microdati descrittivi della condizione multidimensionale dei BBA, rilevanti ai fini del disegno di politiche locali per il benessere dell'infanzia e dell'adolescenza;
- è stata validata la coerenza interna e la capacità esplicativa degli indici MACaD-RCA e dell'output grafico descrittivo dello spazio delle *capabilities*;
- è stata confermata la validità psicometrica delle scale incluse nel modello.

Per quanto riguarda i risultati dell'applicazione del modello MACaD-RCA, sono due le principali evidenze che in sede di conclusione vogliamo sottolineare.

La prima fa riferimento alla maggiore criticità vissuta dai BBA per quanto riguarda il godimento del diritto all'ascolto, all'espressione e alla partecipazione. In particolare, questa dimensione di diritti è quella che presenta la più alta concentrazione di BBA con funzionamenti (28,1%) e dotazioni (27,4%) in condizione critica o vulnerabile.

La seconda segnala una maggiore incidenza di questa criticità tra BBA delle medie rispetto ai loro compagni delle elementari.

Le caratteristiche descrittive delle variabili considerate in queste due dimensioni di diritti (Allegato 2) confermano le potenzialità descrittive del modello MACaD-RCA. In particolare, per quanto riguarda la dimensione "diritto all'ascolto, all'espressione e alla partecipazione": (a) le variabili nello spazio dei funzionamenti descrivono la percezione che il BBA ha della sua libertà di espressione in un contesto in cui gli adulti lo ascoltano e valorizzano la sua partecipazione attiva; (b) le variabili nello spazio delle dotazioni descrivono le condizioni relazionali e di contesto che possono permettere la libera espressione e la partecipazione dei BBA. Per quanto riguarda la dimensione "diritto all'educazione": (a) le variabili nello spazio dei funzionamenti descrivono la possibilità per i BBA di agire efficacemente la loro *agency* orientata all'apprendimento in una condizione di benessere emotivo e in un contesto in grado di ascoltare le loro esigenze e di facilitare il loro sviluppo integrale; (b) le variabili nello spazio delle dotazioni descrivono le condizioni materiali, relazionali e di contesto che possono permettere l'accesso e la serena fruizione dei processi di apprendimento.

Alla luce di tali caratteristiche, nel caso specifico e a dimostrazione del suo potenziale interpretativo, MACaD-RCA riesce a porre in evidenza la riduzione della possibilità di *agency* dei BBA nello spazio delle



capabilities con riferimento all'effettivo accesso a percorsi di espressione, partecipazione e costruzione della conoscenza.

Questi elementi conclusivi confermano il potenziale del modello MACaD-RCA a supporto dei processi di costruzione delle policies locali. Nel caso specifico, individuamo prioritariamente due linee di azione:

a. la prima insiste nello spazio delle politiche per il "diritto all'ascolto, all'espressione e alla partecipazione":

- costruzione e implementazione di spazi partecipativi che favoriscano la valorizzazione della voce dei BBA nell'ambito della comunità locale, anche in contesti istituzionali (a tale proposito, in Vivaldi Vera e Raciti 2023 si presentano gli esiti della discussione dei risultati dell'indagine con i BBA coinvolti, che hanno registrato tra altri aspetti la sollecitazione all'Amministrazione comunale per l'attivazione del Consiglio comunale di bambine e dei bambini);
- sostegno al Centro Famiglia, finanziato dal Consorzio intercomunale di Servizi socioassistenziali, per lo sviluppo di azioni di formazione e accompagnamento a genitori e adulti accudenti centrate sul tema del riconoscimento e ascolto dell'identità e voce dei BBA, approfondendo pedagogicamente la questione del riconoscimento e sviluppo dell'*agency* dei BBA;
- promozione di spazi espressivi pubblici che favoriscano dinamiche di aggregazione e scambio intergenerazionale.

b. la seconda insiste nello spazio delle politiche per il "diritto all'educazione":

- implementazione di azioni di formazione dei docenti, favorendo l'innovazione delle didattiche nella direzione del riconoscimento dei BBA come soggetti nel processo di costruzione della conoscenza;
- facilitazione dei raccordi progettuali tra scuola e Consorzio intercomunale di Servizi socioassistenziali, rilanciando l'attenzione alla prevenzione primaria;
- rafforzare il raccordo tra le Istituzioni titolari delle politiche sociali e Istituzioni titolari delle politiche educative con l'obiettivo di favorire e rafforzare nel mondo scolastico azioni permanenti orientate alla costruzione del benessere dei BBA.

Inoltre, anche alla luce della decisione dell'Amministrazione comunale di Druento di replicare l'applicazione di MACaD-RCA con frequenza biennale, si conferma la potenzialità del modello in prospettiva valutativa a fronte della sua applicazione in tempi successivi con l'obiettivo di osservare i cambiamenti e spostamenti della popolazione nello spazio delle *capabilities* generato dai due indici MACaD-RCA.

A titolo di conclusione, sottolineiamo che se in generale ascoltare vuol dire predisporre al riconoscimento dell'altro, per una Istituzione ed una comunità ascoltare la voce dei BBA in modo formalizzato attraverso uno strumento come MACaD-RCA vuol dire predisporre al riconoscimento della identità collettiva oltre che individuale dei BBA che abitano la comunità e alla conseguente trasformazione della realtà che la loro voce sollecita.



ALLEGATO 1: IL QUESTIONARIO

...Pensando al mio benessere...

M.A.CA.D.

VERSIONE PER GLI E LE ADOLESCENTI

Nelle pagine che seguono troverai un elenco di affermazioni su vari aspetti della vita.

In alcuni casi potrai rispondere con un *sì* o con un *no*.

Accanto ad altre affermazioni ci saranno queste quattro possibilità di risposta per dire quanto sei d'accordo:

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

In altre ancora ci saranno invece queste quattro possibilità di risposta per dire con che frequenza ti capita di fare o vivere ciò che le affermazioni ti propongono:

| | | | |
|-----|---------|--------|--------|
| mai | a volte | spesso | sempre |
|-----|---------|--------|--------|

Ricorda che non ci sono risposte giuste o sbagliate, ma solo risposte che sono vere per te 😊 ! Le domande alle quali ti chiediamo di rispondere sembrano tante, ma alla fine, vedrai, sarà come aver raccontato la tua storia!!!

1. Mi presento

1.1. Anno di nascita _____

1.2. Classe frequentata _____

1.3. Genere

- Maschile
 Femminile
 Altro
 Preferisco non rispondere

1.4. Sei nato/a in Italia?

- sì
 no
 non lo so

1.5. Tua madre è nata in Italia?

- sì
 no
 non lo so

1.6. Tuo padre è nato in Italia?

- sì
 no
 non lo so



1.7. Con chi vivi?

- con tutti e due i miei genitori
- con mia madre
- con mio padre
- un po' con mia madre e un po' con mio padre
- con i miei nonni
- con altri famigliari
- con altri adulti che si prendono cura di me

1.8. Attualmente, includendo te stesso/a, quante persone vivono nella tua casa?

- a. [] b. [] c. [] non pertinente []

1.9. Nella tua casa quante stanze vengono utilizzate per dormire?

- a. [] b. [] c. [] non pertinente []

1.10. I tuoi genitori (o chi si occupa di te, se non vivi con i tuoi genitori) partecipano ai colloqui con gli insegnanti?

- sì no

1.11. Come sono i tuoi risultati a scuola?

- Buoni Abbastanza buoni Così così Negativi

1.12. Frequenti regolarmente la scuola?

- Sì No

1.13. Che titolo di studio ha tua madre?

- nessuno licenza elementare scuola media
 scuola superiore laurea non so

1.14. Che titolo di studio ha tuo padre?

- nessuno licenza elementare scuola media
 scuola superiore laurea non so

1.15. Se non vivi con i tuoi genitori, che titolo di studio ha la persona che si occupa di te?

- nessuno licenza elementare scuola media scuola superiore
 laurea non so vivo con i miei genitori



2. Il mio benessere a casa

2.1. Ho una camera tutta per me Sì No

2.2. Nella mia casa c'è un balcone o terrazzo Sì No

2.3. Nella mia casa ci sono la lavatrice e il frigorifero Sì No

2.4. Quando è inverno la mia casa è riscaldata Sì No

2.5. Quando ho bisogno, nella mia casa posso usare l'acqua calda Sì No

2.6. Nella mia casa posso divertirmi liberamente

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

2.7. Nella mia famiglia, quando possiamo, mangiamo insieme

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

2.8. Con la mia famiglia andiamo in vacanza almeno una volta l'anno Sì No

2.9. La mia famiglia ha una macchina Sì No

2.10. In casa abbiamo una TV Sì No

2.11. In casa abbiamo un computer e/o un tablet Sì No

2.12. Ho un mio cellulare Sì No

2.13. Ho i vestiti adatti per ogni stagione Sì No



3. Il mio benessere in famiglia

3.1. *Nella mia famiglia si va d'accordo*

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

3.2. *Nella mia famiglia mi ascoltano quando ho qualcosa da dire*

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

3.3. *I membri della mia famiglia si trattano bene tra di loro*

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

3.4. *Passo abbastanza tempo con i miei familiari*

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

3.5. *Sto bene quando passo del tempo con i miei familiari*

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

3.6. *I miei familiari ed io, facciamo delle cose divertenti insieme*

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

3.7. *Nella mia casa mi sento al sicuro*

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

3.8. *A casa posso studiare tranquillamente*

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

3.9. *I miei familiari mi capiscono*

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

4. Come vivo il mio quartiere

4.1. *Il mio quartiere è molto bello*

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

4.2. *Nel mio quartiere ci sono tanti posti in cui posso divertirmi*

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

**4.3. Nel mio quartiere le strade sono pulite**

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

4.4. Nel mio quartiere si fa la raccolta differenziata

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

4.5. Nel mio quartiere le strade sono senza buche

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

4.6. Nel mio quartiere ci sono tanti negozi

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

4.7. Nel mio quartiere ci sono parchi e giardini

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

4.8. Le fermate di metro e autobus sono vicine a casa

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

4.9. Nel mio quartiere posso uscire senza che mi accada qualcosa di brutto

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

4.10. Nelle ultime settimane sono stato/a preso/a in giro o minacciato

Sì No

4.11. Sono contenta/o delle cose che faccio dopo la scuola (sport, musica, scout, ecc....)

| | | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|-------------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo | non faccio niente |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|-------------------|

4.12. Ultimamente ho fatto nuove amicizie

Sì No

4.13. In passato, ho partecipato ad esperienze come queste: consigli comunali dei ragazzi e ragazze, cura o pulizia di aree verdi o monumenti, feste di quartiere

Sì No



5. Il mio benessere fisico

5.1. Quando sto male i miei si prendono cura di me e/o consultano il medico Sì No

5.2. Sento di essere in buona salute Sì No

5.3. I membri della mia famiglia stanno in buona salute Sì No

5.4. Faccio sport Sì No

5.5. Mangio cibo tipo fast food

| | | | |
|-----|---------|--------|--------|
| mai | a volte | spesso | sempre |
|-----|---------|--------|--------|

5.6. Passo molto tempo a guardare serie, anime, cartoni, film, canali YouTube, ecc.

| | | | |
|-----|---------|--------|--------|
| mai | a volte | spesso | sempre |
|-----|---------|--------|--------|

5.7. Passo molto tempo a giocare con il cellulare o con Playstation, Xbox, Wii, ecc.

| | | | |
|-----|---------|--------|--------|
| mai | a volte | spesso | sempre |
|-----|---------|--------|--------|

5.8. La mattina faccio colazione

| | | | |
|-----|---------|--------|--------|
| mai | a volte | spesso | sempre |
|-----|---------|--------|--------|

5.9. In casa durante la settimana mangiamo cose diverse

| | | | |
|-----|---------|--------|--------|
| mai | a volte | spesso | sempre |
|-----|---------|--------|--------|



6. Io e la scuola

6.1. A scuola, durante le lezioni posso lavorare insieme ai miei compagni

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

6.2. Nella mia scuola i ragazzi con disabilità vengono trattati con rispetto

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

6.3. Penso che sia una cosa bella che a scuola ci siano ragazzi che vengono da altri Paesi

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

6.4. Quando incontro delle difficoltà chiedo aiuto all'insegnante

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

6.5. I miei insegnanti mi insegnano cose nuove e interessanti

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

6.6. Nella mia scuola, quando sono in difficoltà, posso contare sull'aiuto dei compagni

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

6.7. A scuola ho molti buoni amici/amiche

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

6.8. In genere sto bene a scuola

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

6.9. Nella mia scuola ci sono adulti dei quali mi posso fidare

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

6.10. Nella mia scuola posso sbagliare senza paura di essere rimproverato/a dai miei insegnanti

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

6.11. Nella mia scuola mi sento libero/a di dire quello che penso

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

6.12. Nella mia scuola gli insegnanti mi ascoltano e tengono in considerazione quello che dico

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

**6.13. A scuola, gli insegnanti mi aiutano a risolvere e superare conflitti e litigi**

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

6.14. Nella mia scuola ho subito atti di bullismo

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

6.15. Quando faccio i compiti a casa, se ho bisogno d'aiuto, posso chiederlo alle persone che vivono con me

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

6.16. Nella mia scuola sento di poter essere me stesso

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

6.17. Nella mia scuola mi sento al sicuro

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

7. Io e i miei amici**7.1. Mi piace stare insieme ai miei amici**

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

7.2. Quando vedo un amico in difficoltà, lo aiuto

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

7.3. Con i miei amici posso parlare di qualsiasi cosa

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

7.4. Dopo la scuola, passo abbastanza tempo con i miei amici

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

7.5. Mi diverto molto con i miei amici

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

7.6. I miei amici mi trattano bene

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|



8. Come sto con me stesso

8.1. *La mia vita da grande sarà bella!*

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

8.2. *Sono contento di come sono*

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

8.3. *Ci sono molte cose che faccio bene*

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

8.4. *Non ho paura di fare delle cose nuove o per la prima volta*

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

8.5. *Sento di essere una persona che vale, almeno come gli altri*

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

8.6. *Sento di avere qualità positive*

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

8.7. *In genere, tendo a pensare di essere uno/a sfigato/a*

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

8.8. *Sono capace di fare le cose bene come la maggior parte delle persone*

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

8.9. *Sento di non avere molti motivi per essere orgoglioso di me stesso/a*

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

8.10. *Ho un atteggiamento positivo verso me stesso/a*

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

8.11. *Nell'insieme mi sento soddisfatto/a di me stesso/a*

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

8.12. *Mi piacerebbe avere più rispetto per me stesso/a*

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

8.13. *A volte mi sento inutile*

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

**8.14. A volte penso che sono un/a incapace**

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

8.15. Non ho paura di dire quello che penso

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

8.16. Il futuro della mia famiglia sarà bello!

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

9. Io e i social**9.1. Partecipo a...**

| | mai | a volte | spesso | sempre |
|--|-----|---------|--------|--------|
| <i>un gruppo on line (Whatsapp, Snapchat, Skype, Facebook, Instagram, ecc.)</i> | | | | |
| <i>più gruppi on line (Whatsapp, Snapchat, Skype, Facebook, Instagram, ecc.)</i> | | | | |
| <i>nessun gruppo on line</i> | | | | |

9.2. Se non partecipi a nessun gruppo on line, perché?

| | | |
|---|-----------------------------|-----------------------------|
| <i>perché i miei genitori non vogliono</i> | <input type="checkbox"/> Sì | <input type="checkbox"/> No |
| <i>perché non ho un cellulare solo per me</i> | <input type="checkbox"/> Sì | <input type="checkbox"/> No |
| <i>perché non mi fido dei gruppi on line</i> | <input type="checkbox"/> Sì | <input type="checkbox"/> No |
| <i>perché mi annoiano</i> | <input type="checkbox"/> Sì | <input type="checkbox"/> No |

9.3. Ai gruppi on line (Whatsapp, Snapchat, Skype, Facebook, Instagram, ecc.) partecipo...

| | | |
|-----------------------|------------------------------------|------------------|
| <i>tutti i giorni</i> | <i>una o più volte a settimana</i> | <i>raramente</i> |
|-----------------------|------------------------------------|------------------|

9.4. Ai gruppi on line (Whatsapp, Snapchat, Skype, Facebook, Instagram, ecc.) partecipo...

| | | |
|---|-----------------------------|-----------------------------|
| <i>perché è più facile farmi accettare</i> | <input type="checkbox"/> Sì | <input type="checkbox"/> No |
| <i>perché per me è più facile dire quello che penso veramente</i> | <input type="checkbox"/> Sì | <input type="checkbox"/> No |
| <i>perché così posso mostrarmi diverso da come sono</i> | <input type="checkbox"/> Sì | <input type="checkbox"/> No |



9.5. Partecipando ai gruppi on line (Whatsapp, Snapchat, Skype, Facebook, Instagram, ecc.) mi è capitato...

| | mai | a volte | spesso | sempre |
|--|-----|---------|--------|--------|
| <i>di fare nuove amicizie</i> | | | | |
| <i>di poter risolvere un problema personale</i> | | | | |
| <i>di essere stato preso in giro o minacciato</i> | | | | |
| <i>di essere stato contattato da persone che non conoscevo</i> | | | | |

10. Io e le mie emozioni

10.1. Quando sono triste cerco di fare delle cose per tirarmi su

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

10.2. Affronto la paura quando non mi sento al sicuro

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

10.3. Quando mi annoio mi sento perso/a

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

10.4. Mantengo la calma quando sono arrabbiato/a

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

10.5. Mi tranquillizzo quando sono nervoso/a o ansioso/a

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

10.6. Quando mi annoio mi invento delle cose interessanti da fare

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

10.7. Cerco di mantenere la calma quando qualcuno mi fa vergognare

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

10.8. Quando mi sento molto arrabbiato/a o triste cerco di distrarmi con gli amici/amiche o parlarne con i miei genitori

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

10.9. Quando sono preoccupato/a faccio delle cose per sentirmi meglio

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|



10.10. Sopporto la delusione quando le cose non vanno come avrei voluto

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

10.11. Quando mi annoio mi sento nervoso/a

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

10.12. Quando ho un problema, cerco di risolverlo

| | | | |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|
| per niente d'accordo | poco d'accordo | d'accordo | molto d'accordo |
|----------------------|----------------|-----------|-----------------|

11. La mia soddisfazione per la vita

11.1 Quanto sei *soddisfatto/a* della tua vita in generale?

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
|  |  |  |  |  |
| <i>per niente</i> | <i>poco</i> | <i>mediamente</i> | <i>abbastanza</i> | <i>molto</i> |





ALLEGATO 2: ARTICOLAZIONE DELLE VARIABILI PER DIMENSIONE DI DIRITTI

A. Diritto alla protezione, all'affetto e all'accudimento

Le variabili nello *spazio dei funzionamenti* descrivono la percezione che il bambino ha di potersi esprimere in sicurezza e accudito nello spazio familiare ed esterno.

Le variabili nello *spazio delle dotazioni* descrivono la presenza di condizioni materiali e attenzioni primarie per garantire protezione ed accudimento.

| Funzionamenti (11 variabili) | Dotazioni (11 variabili) |
|---|---|
| 3.1. Nella mia famiglia si va d'accordo | 1.7. Con chi vivi? [1=con tutti e due i genitori] |
| 3.3. I membri della mia famiglia si trattano bene tra di loro | 2.3. Nella mia casa ci sono la lavatrice e il frigorifero |
| 3.4. Passo abbastanza tempo con i miei familiari | 2.4. Quando è inverno la mia casa è riscaldata |
| 3.5. Sto bene quando passo del tempo con i miei familiari | 2.7. Nella mia famiglia, quando possiamo, mangiamo insieme |
| 3.7. Nella mia casa mi sento al sicuro | 2.8. Con la mia famiglia andiamo in vacanza una volta l'anno |
| 3.8. A casa posso studiare tranquillamente | 2.13. Ho i vestiti adatti per ogni stagione, caldi in inverno e leggeri in estate [B] Ho i vestiti adatti per ogni stagione [A] |
| 4.10. Nelle ultime settimane alcuni bambini sono stati prepotenti con me [B] Nelle ultime settimane sono stato/a preso/a in giro o minacciato [A] | 4.9. Nel mio quartiere posso uscire senza che mi accada qualcosa di brutto |
| 5.2. Sento di essere in buona salute | 5.1. Quando sto male i miei si prendono cura di me e/o consultano il medico |
| 5.4. Faccio sport | 5.8. La mattina faccio colazione |
| 6.15. Quando faccio i compiti a casa, se ho bisogno d'aiuto, posso chiederlo alle persone che vivono con me | 5.9. In casa durante la settimana mangiamo cose diverse |
| 10.8. Quando mi sento molto arrabbiato/a o triste cerco di distrarmi con gli amici o parlarne con i miei genitori | 6.9. Nella mia scuola ci sono adulti dei quali mi posso fidare |

B. Diritto all'ascolto, all'espressione e alla partecipazione

Le variabili nello *spazio dei funzionamenti* descrivono la percezione che il bambino rispetto alla sua libertà di espressione in un contesto in cui gli adulti lo ascoltano e valorizzano la sua partecipazione attiva.

Le variabili nello *spazio delle dotazioni* descrivono le condizioni relazionali e di contesto che possono permettere la libera espressione e la partecipazione del bambino.



| Funzionamenti (8 variabili) | Dotazioni (8 variabili) |
|---|--|
| 4.11. Sono contenta/o delle cose che faccio dopo la scuola (sport, musica, scout, ecc....) | 3.2. Nella mia famiglia mi ascoltano quando ho qualcosa da dire |
| 4.13. In passato, ho partecipato ad esperienze come queste: consigli comunali dei ragazzi e ragazze, cura o pulizia di aree verdi o monumenti, feste di quartiere | 3.9. I miei familiari mi capiscono |
| 6.10. Nella mia scuola posso sbagliare senza paura di essere rimproverato/a dai miei insegnanti | 4.2. Nel mio quartiere ci sono tanti posti in cui posso divertirmi |
| 6.11. Nella mia scuola mi sento libero/a di dire quello che penso | 4.7. Nel mio quartiere ci sono parchi e giardini |
| 7.3. Con i miei amici posso parlare di qualsiasi cosa | 4.8. Le fermate di metro e autobus sono vicine a casa |
| 8.3. Ci sono molte cose che faccio bene | 6.1. A scuola, durante le lezioni posso lavorare insieme ai miei compagni |
| 8.4. Non ho paura di fare delle cose nuove o per la prima volta | 6.9. Nella mia scuola ci sono adulti dei quali mi posso fidare |
| 8.15. Non ho paura di dire quello che penso | 6.12. Nella mia scuola gli insegnanti mi ascoltano e tengono in considerazione quello che dico |

C. Diritto all'educazione

Le variabili nello *spazio dei funzionamenti* descrivono la possibilità per il bambino di agire efficacemente sull'*agency* orientata all'apprendimento in una condizione di benessere emotivo e in un contesto in grado di ascoltare le sue esigenze e di facilitare il suo sviluppo integrale.

Le variabili nello *spazio delle dotazioni* descrivono le condizioni materiali, relazionali e di contesto che possono permettere l'accesso e la serena fruizione dei processi di apprendimento.

| Funzionamenti (8 variabili) | Dotazioni (8 variabili) |
|---|--|
| 1.11. Come sono i tuoi risultati a scuola? | 1.10. I tuoi genitori (o chi si occupa di te, se non vivi con i tuoi genitori) partecipano ai colloqui con gli insegnanti? |
| 3.8. A casa posso studiare tranquillamente | 1.12. Frequenti regolarmente la scuola? |
| 6.3. Penso che sia una cosa bella che a scuola ci siano ragazzi che vengono da altri Paesi | 2.11. In casa abbiamo un computer e/o un tablet |
| 6.4. Quando incontro delle difficoltà chiedo aiuto all'insegnante | 6.1. A scuola, durante le lezioni posso lavorare insieme ai miei compagni |
| 6.8. In genere sto bene a scuola | 6.2. Nella mia scuola i bambini [B]/ragazzi [A] con disabilità vengono trattati con rispetto |
| 6.10. Nella mia scuola posso sbagliare senza paura di essere rimproverato/a dai miei insegnanti | 6.5. I miei insegnanti (maestre, maestri o professori [B]) mi insegnano cose nuove e interessanti |



| | |
|--|--|
| 6.13. Quando litigo con i miei compagni, gli insegnanti mi aiutano a fare pace [B] A scuola, gli insegnanti mi aiutano a risolvere e superare conflitti e litigi [A] | 6.6. Nella mia scuola, quando sono in difficoltà, posso contare sull'aiuto dei compagni |
| 6.15. Quando faccio i compiti a casa, se ho bisogno d'aiuto, posso chiederlo alle persone che vivono con me | 6.12. Nella mia scuola gli insegnanti mi ascoltano e tengono in considerazione quello che dico |

D. Diritto al gioco e alla socialità

Le variabili nello *spazio dei funzionamenti* descrivono la possibilità per il bambino di vivere la dimensione ludica e sperimentare la socialità con i pari.

Le variabili nello *spazio delle dotazioni* descrivono le condizioni materiali, relazionali e di contesto che possono permettere l'esperienza della dimensione ludica e della socialità con i pari.

| Funzionamenti (5 variabili) | Dotazioni (7 variabili) |
|---|---|
| 2.6. Nella mia casa posso giocare liberamente [B] Nella mia casa posso divertirmi liberamente [A] | 3.6. Trascorro del tempo libero con i miei familiari [B] I miei familiari ed io, facciamo delle cose divertenti insieme [A] |
| 4.11. Sono contenta/o delle cose che faccio dopo la scuola (sport, musica, scout, ecc....) | 4.1. Il mio quartiere è molto bello |
| 4.12. Ultimamente ho fatto nuove amicizie | 4.2. Nel mio quartiere ci sono tanti posti in cui posso divertirmi |
| 6.7. A scuola ho buoni amici | 4.3. Nel mio quartiere le strade sono pulite |
| 7.1. Mi piace stare insieme ai miei amici | 4.7. Nel mio quartiere ci sono parchi e giardini |
| | 4.9. Nel mio quartiere posso uscire senza che mi accada qualcosa di brutto |
| | 6.14. A scuola i miei compagni mi trattano bene [B] Nella mia scuola ho subito atti di bullismo (INVERSA) [A] |

Variabili con significatività trasversale

Alcune variabili sono state considerate come significative in due dimensioni. Ecco il quadro di sintesi:

| variabili | dimensioni |
|---|---|
| 3.8. A casa posso studiare tranquillamente | A. Diritto alla protezione, all'affetto e all'accudimento C. Diritto all'educazione |
| 4.9. Nel mio quartiere posso uscire senza che mi accada qualcosa di brutto | A. Diritto alla protezione, all'affetto e all'accudimento D. Diritto al gioco e alla socialità |
| 6.15. Quando faccio i compiti a casa, se ho bisogno d'aiuto, posso chiederlo alle persone che vivono con me | A. Diritto alla protezione, all'affetto e all'accudimento C. Diritto all'educazione |
| 4.11. Sono contenta/o delle cose che faccio dopo la scuola (sport, musica, scout, ecc....) | B. Diritto all'ascolto, all'espressione e alla partecipazione D. Diritto al gioco e alla socialità |



| | |
|---|---|
| 6.10. Nella mia scuola posso sbagliare senza paura di essere rimproverato/a dai miei insegnanti | B. Diritto all'ascolto, all'espressione e alla partecipazione C. Diritto all'educazione |
| 6.12. Nella mia scuola gli insegnanti mi ascoltano e tengono in considerazione quello che dico | B. Diritto all'ascolto, all'espressione e alla partecipazione C. Diritto all'educazione |
| 4.7. Nel mio quartiere ci sono parchi e giardini | B. Diritto all'ascolto, all'espressione e alla partecipazione D. Diritto al gioco e alla socialità |
| 6.1. A scuola, durante le lezioni posso lavorare spesso in coppia o in piccoli gruppi | B. Diritto all'ascolto, all'espressione e alla partecipazione C. Diritto all'educazione |



BIBLIOGRAFIA

- Ballet J., Biggeri M., Comim F. (2011), Children's Agency and the Capability Approach: A Conceptual Framework, in Ballet J., Biggeri M., Comim F. (eds.), *Children and the Capability Approach*, London, Palgrave Macmillan, pp.22-45
- Ben-Arieh A. (2006), *Measuring and monitoring the well-being of young children around the world*, Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong foundations: early childhood care and education, UNESCO
- Ben-Arieh A. (2005), Where Are the Children? Children's Role in Measuring and Monitoring Their Well-Being, *Social Indicators Research*, 74, n.3, pp.573-596
- Berlin I. (2002), *Liberty*, Oxford, Oxford University Press
- Brown B., Moore K. (2001), *The Youth indicators Field in Research and Practice: Current Status and Targets of Opportunity*, Washington (DC), Child Trends, William T. Grant Foundation
- Browne M.W., Cudeck R. (1993), Alternative ways of assessing model fit, in Bollen K.A., Long J.S. (eds.), *Testing structural equation models*, Newbury Park (CA), Sage
- Chiorri C. (2011), *Teoria e tecnica psicometrica*, Milano, McGraw-Hill
- Crocker D.A., Robeyns I. (2010), Capability and Agency, in Morris C.W. (ed.), *Amartya Sen*, Cambridge, Cambridge University Press
- D'Emilione M., Fabrizi L., Giuliano G.A., Raciti P., Tenaglia S., Vivaldi Vera P. (2012), *Gli utenti dei servizi sociali nello spazio delle capabilities: una applicazione del Modello MACaD*, Isfol Occasional Paper n.4, Roma, Isfol
- D'Emilione M., Fabrizi L., Giuliano G.A., Raciti P., Tenaglia S., Vivaldi Vera P. (2014), *Esclusione sociale e esclusione finanziaria nell'area metropolitana di Napoli: l'applicazione del modello MACaD-ISFOL*, Isfol Occasional Paper n.17, Roma, Isfol
- D'Emilione M., Fabrizi L., Giuliano G.A., Raciti P., Tenaglia S., Vivaldi Vera P. (2015), Multidimensional Approach to an Analysis of Individual Deprivation: The MACaD Model and the Results of Empirical Investigation, *Forum for Social Economics*, 45, n.2-3 <[DOI:10.1080/07360932.2014.995200](https://doi.org/10.1080/07360932.2014.995200)>
- Delle Fave A. (2007), *La condivisione del benessere. Il contributo della psicologia positiva*, Milano, Franco Angeli
- Feeny T., Boyden J. (2004), *Acting in Adversity – Rethinking the Causes, Experiences and Effects of Child Poverty in Contemporary Literature*, QEH Working Paper Series 116, Oxford, Queen Elizabeth House
- Giuliano G.A., Raciti P., Tenaglia S. (2014), Misurare le capacità trasformative degli individui nello spazio delle capabilities, *RIV Rassegna Italiana di Valutazione*, n.55, pp.128-150
- Hart C.S., Biggeri M., Babic B. (2014), *Agency and participation in childhood and youth: International applications of the capability approach in schools and beyond*, London, Bloomsbury
- Honneth A. (2018), *Riconoscimento. Storia di un'idea europea*, Milano, Feltrinelli
- Honneth A. (2015), *Reificazione. Sulla teoria del riconoscimento*, Milano, Meltemi Editore
- Honneth A. (2002), *Lotta per il riconoscimento. Proposte per un'etica del conflitto*, Milano, Il Saggiatore



- Hooper D., Coughlan J., Mullen M.R. (2008), Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit, *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6, n.1, pp.53-60
- Hu L., Bentler P.M. (1999), Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis. Conventional criteria versus new alternatives, *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, n.6, pp.1-55
- James A., Prout A. (eds.) (1997), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, London, The Falmer Press
- Lansdown G. (2005), *The evolving capacities of the child*, Florence, UNICEF Innocenti Research Centre/Save the Children
- Lessmann O., Otto H.-U., Ziegler H. (2011), *Closing the capabilities gap: Renegotiating social justice for the young*, Leverkusen, Barbara Budrich Publishers
- Marsh H.W., Hau K.T., Wen Z. (2004), In Search of Golden Rules: Comment on Hypothesis-Testing Approaches to Setting Cutoff Values for Fit Indexes and Dangers in Overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) Findings, *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, n.11, pp.320-341
- Nussbaum M. (2011), *Creating Capabilities: The Human Development Approach*, Cambridge (MA), The Belknap Press of Harvard University Press
- Pople L., Rees G. (eds.) (2017), *Good Childhood Report 2017*, The Children's Society, University of York
- Raciti P., Vivaldi Vera P. (2019), A Proposal for Measuring Children Emotional Well-Being within an Anti-Poverty Measure in Italy: Psychometric Characteristics and Comparative Verification of Results, *Child Indicator Research*, n.12, pp.1187-1219
- Robeyns I. (2016), Capabiltarianism, *Journal of Human Development and Capabilities*, 17, n.3, pp.397-414
- Rosenberg M. (1965), *Society and the Adolescent Self-Image*, New Jersey, Princeton University Press
- Ryan R.M., Deci E.L. (2001), On happiness and human potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being, *Annual Review Psychology*, n.52, pp.141-66
- Ryan R.M., Deci E.L. (2000), Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being, *American Psychologist*, 55, n.1, pp.68-78
- Ryff C.D. (1989), Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being, *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, n.6, pp.1069-1081
- Sen A.K. (2007), Children and Human Rights, *Indian Journal of Human Development*, 1, n.2, pp.235-245
- Sen A.K. (2002), *Rationality and freedom*, Cambridge (MA), Belknap Press of Harvard University Press
- Sen A.K. (1992), *Inequality reexamined*, New York, Russell Sage Foundation; Cambridge (MA), Harvard University Press
- Sen A.K. (1985), *The standard of living. The Tanner Lectures on Human Values*, Cambridge, Cambridge University
- Sen A.K. (1982), Liberty as Control: An Appraisal, *Midwest Studies in Philosophy*, n.7, pp.207-221
- Sirgy M.J., Michalos A.C., Ferriss A.L., Easterlin R.A., Patrick D., Pavot W. (2006), The Quality-Of-Life (QOL) Research Movement: Past, Present, And Future, *Social Indicators Research*, n.76, pp.343-466



Vivaldi Vera P., Raciti P. (2023), *La valutazione partecipata del benessere di bambine, bambini e adolescenti attraverso l'applicazione del modello MACaD-RCA*, Inapp Paper n.41, Roma, Inapp

Vygotskij L.S. (1978), *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Cambridge (MA), Harvard University Press

