

Early Child Development Strategies, Policies, Case Studies, and Programs

Mary Eming Young, M.D., Dr.P.H.
The World Bank

D1

INTRODUCTORY
WORKSHOPS I

Early child development (ECD) is a first step in achieving universal access to education and promoting human development. Interventions that foster the development of young children have significant effects on the adults that we become. All countries throughout the world attend to their children in some way-primarily through health and education policies. In this paper, I argue for a more systematic and comprehensive approach to ECD that assures universal access and targets at-risk children.

Countries around the world have a special opportunity now, in this new millennium and information age, to promote the full development of their children, drawing on the scientific evidence concerning child development and the effective ECD strategies and programs already under way. Indeed, some may say that this opportunity is really a requirement because countries have to invest in their children now if they want to be full partners in the fast-emerging world marketplace. The correct word is “invest”-for governments must make a commitment, through policies, and provide funding and other resources to support and sustain ECD programs in their country.

In this paper, I offer a brief summary of current understanding of early child development and suggest policy and program implications for countries in the Mediterranean region (and, specifically, developing countries). I also share some guidance on ECD policies and programs, which reflects successful efforts already under way, and highlight two examples-from France and Italy. I conclude with a discussion of strategies to sustain and advance ECD programs and note some challenges when looking to the future. In using the term ECD, I include the concept of early childhood education and care (ECEC).

I. What We Know About ECD-A Brief Summary

What do we know about early child development? New research in neurobiology and the behavioral and social sciences is converging to give us a greater understanding of early childhood development. This scientific understanding has implications for ECD policies and programs (Mustard 2001, Shonkoff 2000). Briefly, we now know that:

- Human development depends on the interaction between nature and nurture. The new knowledge from neuroscience and genetics, which continues to advance exponentially, makes the debate about nature *versus* nurture obsolete.
- Early care and nurturing have a decisive and long-lasting impact on how people develop, their ability to learn, and their capacity to regulate emotions.
- With the plasticity of the brain, there are times when negative experiences or the absence of appropriate stimulation are more likely to have serious and sustained effects. Negative experiences, malnutrition, and exposure to drugs, environmental neurotoxins, and chronic stress can harm brain development.
- Early interventions can improve the lives of vulnerable children, and the most deprived children can gain the most from these interventions. However, no magic bullet or one size of intervention meets all needs.

In addition to this understanding of the early development of children, research shows that well-targeted, high-quality ECD interventions can yield very high economic returns (van der Gaag 2001). We have sufficient research to document that every year of added education has direct and indirect effects that improve a person's later income and future productivity.

Preschool attendance has a significant, direct effect on future income because a child who attends preschool is more likely to continue through school to complete elementary and secondary education. This child also will perform at higher levels in school than will children who did not attend preschool. This better educational performance subsequently tracks to a higher income and productivity.

The most extensive systematic research on the effects of ECD has been conducted in the United States, although the United States does not begin to approach the translation of this knowledge into evidence-based policies and programs for ECD as has been done extensively in European countries. Nevertheless, the evidence is solid that positive outcomes can be gained from ECD interventions, and the consensus is global on the imperative for ECD.

European Findings. In Sweden, important research has been carried out by Bengt-Erik Anderson, as noted by Kamerman (1998). Anderson followed different groups of children from infancy to high school, and beyond, and compared them based on various tests and teacher observations and evaluations. His comparison of early starters (that is, children 9–12 months old enrolled in daycare centers) with children in family daycare or home care, who entered at later ages, showed more negative results for children who started late compared with the early starters. By age 8, children who were early starters in daycare had a distinct advantage compared with children who started later and with children in other groups who experienced shifts in care. These early starters had positive effects in language development and all academic subjects in school. The teachers found them to be more outspoken, less anxious in school situations, more independent, and more persevering.

In France, researchers have documented the value of the *écoles maternelles* (nursery schools) for achieving readiness for primary school and reducing later problems in primary school and school failures (Kamerman 1998). Importantly, they have documented that this early education and care has strong positive effects for most disadvantaged children. As a result, France is expanding access to the *écoles maternelles* for children beginning at age 2 and is giving priority to children who live in disadvantaged communities.

In Italy, too, researchers have found that children were better prepared for primary school if they had a preschool experience. In addition, they were better prepared for preschool if they had an even earlier group experience (Kamerman 1998).

Implications for the Mediterranean Region

Among the countries contributing to the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), the European countries, in particular, emphasize universal access to ECD for 3–6 year olds and do not limit preschool services to poor, disadvantaged, or at-risk children. The participation of at-risk children in ECD interventions yields additional benefits for these vulnerable children, their families, and society, beyond the benefits already gained for children who are not especially at risk.

ECD for Children in Poverty. Why is it important to develop and support a policy of early interventions for children in poverty? Intervening early in the lives of poor children is important for at least four reasons:

- First, children are more likely than any other age group to be poor.
- Second, children who are poor tend to have higher incidences of malnutrition and chronic illness.
- Third, children in minority groups-whose status in society often is associated with disparities in health and education-are more likely to be reared in poverty.
- Fourth, children of poor families too often grow up to become parents of poor children-a cycle that drains the resources of any country.

By the time poor children reach kindergarten age, they are already handicapped because they have not had an equal chance, or opportunity, to be ready for school and learning, compared with children who are not poor. By intervening early in the lives of these children-that is, by extending ECD oppor-

tunities to them-poor children can develop more appropriately, be healthier, assimilate better, and ultimately, earn an adequate living so that they can contribute to society and support healthy families. The evidence that interventions in early childhood particularly benefit poor and disadvantaged children and families continues to mount.

For example, in India's Haryana project, a 6-year ECD intervention, dropout rates did not change significantly for children from the higher caste, but fell a dramatic 46 percent for the lower caste and an astonishing 80 percent for the middle caste (Chaturvedi, Singh, and Prasad 1987). A study conducted in Jamaica unequivocally proved that nutritional supplementation for undernourished children—who are most likely to come from disadvantaged families—improves their mental development (Grantham-McGregor and others 1991). And, ECD programs in India and Guatemala resulted in a significant decline in enrollment age for another traditionally disadvantaged group—girls (Myers 1995).

For developing countries in the Mediterranean region, assuring access to ECD that is both broad (i.e., universal) and focused (i.e., targeted to vulnerable children) may not be feasible financially or managerially in the short or medium term. Hence, these countries will need to define steps to target poor, disadvantaged, and at-risk children within a framework of promoting universal access to ECD.

Early Prevention vs. Later Remediation. Early interventions not only have greatest benefit for children who are from disadvantaged families, but also yield higher returns as a preventive measure early in life, compared with remedial services later in life. Nobel Laureate Heckman (1999) argues that investments in disadvantaged children are superior (that is, they bring a higher rate of return) than investments in low-skill adults. Policies that seek to remedy deficits incurred in the early years are much more costly than those that stimulate initial investments in the early years (Duncan and others 1998, Heckman 1999, Ramey and others 2000).

Children in the Mediterranean Region—A Brief Look

Within the next year-by 2005—the Mediterranean region will have approximately 167 million children ages 0–14 (of whom 70 million will be children ages 0–5). Children will comprise 27 percent, or more than one-fourth, of the total population in the region. North Africa and the Middle East, where children already comprise one-third of the population, will continue to have the largest proportion of children in the region. Among the countries that will continue to have the largest population of children is Yemen, which has the highest total fertility rate in the region (6.1 live births per population of females ages 15–49)—a rate that is almost twice the average rate for other low-income countries. The population of children in the region is expected to peak within the next 10–15 years—that is, by 2015–2020. By 2015, the number of children ages 0–5 will maintain at about 70 million, whereas children ages 6–14 will peak at 104 million (up from almost 98 million in 2005). The Middle Eastern and North African countries will continue to have the youngest population in the region. These countries are the poorest in the region, and this large population of children will continue to live in poor conditions and in poverty. Moreover, they will suffer the concomitant effects of poverty—poor health, undernutrition, and little education. Young children, in particular, will be at highest risk.

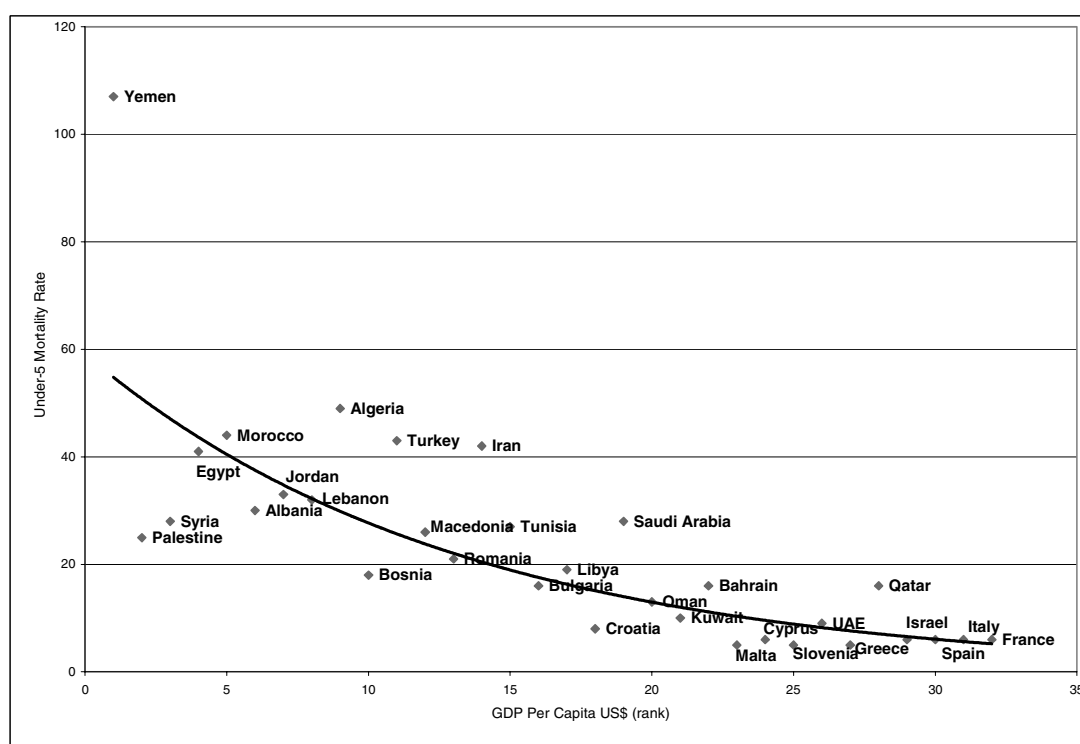
This pattern of inequity is already present within and across the region—a pattern that will, with almost certainty, continue into the near future with devastating and long-lasting effects—unless major steps are taken to intervene right away. The inequities associated with poverty can also be found elsewhere, in other countries and regions. Too much data, gathered from around the world, demonstrate that children from families with low and very low incomes suffer compromised health, poor nutrition, and low literacy.

Health. The inequities in health within and across countries in the Mediterranean region are widening (UNDP 2003). A child in the Middle East, for example, is 10 times more likely to die before age 5 than is a child born in a Western European country.

Today's children in the Mediterranean region face a mixed pattern of health issues, and this pattern varies within and among countries. In some countries, old morbidities (e.g., infectious disease, undernutrition, poor sanitation) still predominate. As elsewhere, these are now compounded by new morbidities associated with changes in the physical and social environments, behavioral and learning problems in school, substance abuse, teenage pregnancy, and accidents. Other new morbidities are emerging as well, such as intentional injury (that is, homicide, suicide, child abuse and neglect), and chronic conditions, such as asthma, diabetes, obesity, and mental and emotional disorders.

Despite these complications, most of the countries in the Mediterranean region have reduced their under-5 mortality rates and are moving toward achieving the Millennium Development Goal of cutting child mortality by two-thirds by 2015. Yet, in some countries, such as Iraq, Macedonia, and Serbia, child mortality rates have increased, and in other countries, such as Yemen, child mortality rates are still high. Figure 1 shows the under-5 mortality rate in relation to the Gross Domestic Product (GDP) per capita for countries in the Mediterranean region.

Figure 1, Under-5 Mortality Rate and GDP Per Capita for Mediterranean Countries

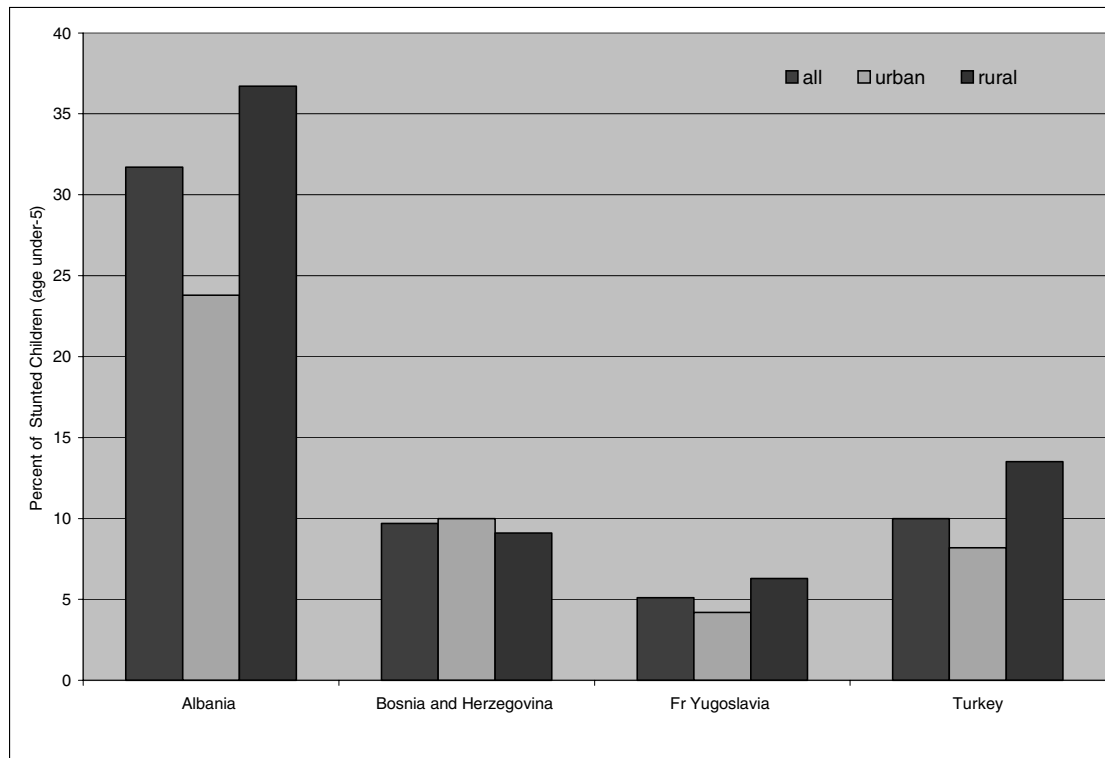


Notes: Countries ranked by GDP per capita, where 0 equals lowest GDP per capita and 34 highest.

Source: World Bank, Internal Database, 2003

Nutrition. One of the primary causes of deaths in children is malnutrition. In the Mediterranean region, disparities in nutrition are evident across rural and urban areas, and the greatest concentration of malnutrition is in rural areas. Figure 2 charts the percent of children who are stunted—a result of malnutrition—for urban and rural areas in four Eastern European countries. In 2000, malnutrition increased among Middle Eastern and North African countries. This increase largely reflects the conflict situation in Iraq. In Yemen, which has the highest prevalence of underweight in the region, almost 50 percent of children under age 5 are underweight. For the region as a whole, the number of low birthweights is fairly high, about 1.1 million in 2000.

Figure 2. Effects of Child Malnutrition in Four Eastern European Countries



Source: UNICEF (2001). Adapted pg 54

Literacy. Disparities in education are also prevalent and begin with pre-primary school. It is here that the differences between rich and poor are readily apparent right from the start. By the time children from an advantaged economic background reach first grade, they are already ahead of children from disadvantaged groups. They adapt more easily to school, have preliterate and premath skills, and are less likely to have to repeat first grade. Children from wealthy families in urban areas are particularly advantaged to receive a good quality education right from the start.

Literacy levels are a standard indicator of educational achievement. Across the Mediterranean region, overall literacy is high, but levels of literacy vary considerably and low literacy concentrates among the low-income countries in the region.

For comparison, an assessment of literacy in the Program for International Student Assessment (PISA) showed that approximately 27 percent of Canadian youth (i.e., students) functioned, at most, at literacy levels 1 and 2 (which is low on the OECD scale) and about 45 percent functioned at levels 4 and 5 (that is, high levels). Among Mediterranean countries, a much higher proportion of youth functioned at low literacy (below level 1 and levels 1 and 2), as indicated by the findings for countries participating in the PISA study. The countries with the highest percentage of youth functioning at these low literacy levels include Albania (approximately 91 percent of its youth), Bulgaria (about 67 percent), and Macedonia (88 percent). Table 1 shows these literacy proficiency levels.

Table 1. Percentage of Students at Proficiency Level on the Combined Reading Literacy Scale (PISA, 2000)

	Below level 1	Level 1 and 2	Level 4 and 5
United States	6	33	34
France	4	33	32
Sweden	3	30	37
Canada	2	25	45
UK	4	29	40
Italy	5	39	25
Israel	15	32	19
Spain	4	38	25
Macedonia	35	53	2
Bulgaria	18	49	11
Albania	44	47	1

Source: OECD (2003, p.247)

To participate fully in the knowledge-based economies of today and tomorrow, a country's population should function at literacy levels 4 and 5. Evidence shows that educational systems cannot foster this level of literacy unless they include strong ECD programs. In one study in the United States, for example, Fuchs and Recklis (1994) assessed the performance of 8th-grade students and showed that the characteristics of the children (for example, readiness to learn by kindergarten) and of their household (for example, mother's education) had much larger effects on their test scores than did classroom variables (such as child-staff ratio).

Health, nutrition, and stimulation or education are the key components of ECD programs. Clearly, policies and programs that promote improved nutrition, health, and literacy for children, and that are based on research findings and scientific evidence, are needed throughout the Mediterranean region, and especially in developing countries within the region. These efforts could build on policies and programs already proven to be effective in the region and elsewhere. Continued support for appropriate and successful policies and programs will have broad and long-lasting effects, as has already been demonstrated in some Mediterranean countries, such as Italy and France, and in other OECD countries and world regions, such as Latin America and the Caribbean.

II. ECD Policies and Programs

It is important to acknowledge that most government policies related to ECD, even among industrialized countries in the region, have not kept up with the state of knowledge on ECD. That is, there is a gap between what we know and what we do. Although studies of early interventions show that we can intentionally foster early development with well-designed, integrated programs, particularly for young children who are vulnerable and at risk, many governments have not fully risen to this challenge and do not specifically target the children most at risk.

Interventions that combine government-wide strategies related to ECD (e.g., health, nutrition) into a comprehensive, integrated package for ECD and that link this intervention with subsequent schooling (i.e., primary school) are especially powerful. Such an integrated, linked intervention package would include, for example, prenatal care, early health promotion, childcare, parent education, family support, early education, nutritional supplementation, and early attention to special needs.

Within the Mediterranean region, European countries are leaders in instituting policies that stimulate comprehensive, targeted, and linked ECD strategies and programs. France is a good example.

ECD in France-A Case Example

France has a national, well-established, and long-standing ECD system (Kamerman 1998). For children ages 0–3, the Ministry of Employment and Solidarity (that is, the welfare system) is responsible for a range of services, including nurseries and organized family daycare. The Ministry of Education is responsible for an extensive network of *écoles maternelles* for children ages 2–6. The two government departments have overlapping responsibility for 2 year olds, who may use the services of the welfare or education systems. Some of the main characteristics of the French ECD system are as follows.

Voluntary, Free Preschool. This is available to all children. Preschoolers ages 3, 4, and 5 are enrolled in *écoles maternelles* on a voluntary basis. More than 99 percent of all 3–5 year olds attend preschool, regardless of their family's income or parents' employment. In addition, 35 percent of 2 year olds are also in preschool, and this percentage rises to 40 percent in *Educational Priority Zones* (or ZEPs).

More for Those with Less. France's education policy gives more to those who have less. France spends an estimated 10 percent more per student in schools, including preschools, that are located in disadvantaged areas. Additional resources are spent to reduce class sizes, award bonuses to teachers, hire specialists and support staff, enroll more 2 year olds in preschool, and develop community partnerships.

Educational Priority Zones. France invests more resources in an inclusive manner in the ZEPs—that is, geographic zones where children face a greater risk of failing in school. Instead of creating a separate education program for disadvantaged children, such as in the United States with the Head Start program, France classifies disadvantaged areas as ZEPs. These areas are governed locally and the national Ministry of Education ensures that the schools in these areas meet education objectives outlined in a “contract for success” developed by each zone.

Emphasis on Very Young Children. France believes in starting very early start with ECD interventions—as young as age 2, particularly for the most disadvantaged children.

Integration of All Children. France also believes in integrating all children from immigrant backgrounds by immersing them in French language and culture. France strongly believes that one goal of education is cultural integration, and transmitting the French language and culture to all children (particularly those who are non-French-speaking) is a fundamental objective of the *écoles maternelles*.

Quality Standards and Accountability. In the French ECD system, all preschools use the same national curriculum, which structures children's learning domains into five areas. These are: (1) Developing oral language and an introduction to writing; (2) Learning how to work together; (3) Acting and expressing emotions and thoughts with one's body; (4) Discovering the world; and (5) Imagining, feeling, and creating. The curriculum defines competencies that children are expected to meet by the end of *école maternelle*. Educational inspectors monitor a school's progress toward meeting these pedagogical objectives.

Highly Trained Teachers. All teachers in the *écoles maternelles* are civil servants who are qualified to work with children ages 2–11. After 3 years of university education, teachers obtain a bachelor's degree in a subject such as science or history. To earn a master's degree in education, they study for 1 or 2 more years at a teacher training institute and complete several months of fieldwork. Teachers have access to 36 weeks of paid, in-service training during their careers.

Well-Paid Teachers. In addition, preschool and kindergarten teachers in France are well paid. They earn the same salaries and benefits as elementary school teachers and are paid more than childcare workers in the United States.

Secure Funding and Infrastructure. Lastly, France maintains a secure funding and infrastructure for its preschool system. The national and local governments have clearly defined roles and responsibilities.

ities in supporting this system. The Ministry of Education is responsible for training teachers, paying teachers' salaries, and defining national educational objectives. Local authorities pay for the capital and operational costs of the school facilities, hire additional support staff (paraprofessionals), and organize after-school activities.

ECD in Italy-Another Example

Italy's scuola maternal is another effective approach for early child development and, again, demonstrates the impact that governments can have when they make a commitment to provide and fund ECD programs. The scuola maternal is publicly funded and largely delivered through the public sector. Church-sponsored facilities offer approximately one-third of the programs. About 95 percent of children ages 3-6 participate in these programs, even though less than one-half of the mothers of children in this age group are in the labor force.

Both parents and administrators view scuola maternal as "education, development of the child's personality, [and] preparation for compulsory school" (Kamerman 1998). Moreover, parents place great value on the role of the program in providing a group experience and socialization, in addition to giving their children-some of whom are disadvantaged-a fair start in primary school.

Italy also has one of the world's renowned ECD programs-the Reggio Emilia program-located in north-central Italy. This program, which has influenced ECD programs worldwide, is heralded for its innovative and creative ECD curriculum.

ECD Policy-Trends and Guidance

The organization of the ECD systems in France and Italy, which are world-renowned as models for ECD, suggests some important trends and guidance for ECD policies across the Mediterranean region and, especially, in developing countries. Ideally, government policies for ECD would promote the following:

- Integrated care and education of young children under the auspices of the ministry of education or ministry of health-and, perhaps, more appropriately, under a ministry of human development that would focus on the whole child, rather than separating education, health, and protection into different bureaucratic "silos." Although educational philosophies vary among the countries, ECD programs are increasingly viewed as education programs in the broad sense (that is, incorporating physical, emotional, and social development, together with literacy and numeracy).
- Emphasis on universal access to "care and education," beginning with ECD programs starting with children under age 3.
- Targeting of children who are poor, disadvantaged, or otherwise at risk-to ensure that they have equal access to universal programs. For developing countries, a feasible or pragmatic approach would be to target children at risk within a framework of "universal access," as mentioned above.
- Full ECD coverage for all children whose parents want them to participate in ECD.
- Substantial public investment in ECD. ECD programs are increasingly viewed as a public good.
- Attention to quality. The quality of ECD programs must be assured and, even though most countries have not yet achieved the standards recommended for ECD, the consensus on important dimensions of quality is growing.
- Expansion of the supply of early interventions for young children under age 3.

The example of France also well demonstrates the key features of effective (that is, successful and sustainable) ECD programs. An effective ECD program is:

- Integrated within a comprehensive package of social and educational services
- Culturally relevant and tailored to children and families

- Active in involving parents and communities
- Supported by local, regional, and national institutions
- Strengthened by intersectoral collaboration
- Giving more to those who have less
- Setting national standards of quality and licensing criteria.

Program Models-OECD Countries

Policies ultimately relate to programs, and policies foster adoption of different program models. Kamerman (1998) has described the major models of ECEC in industrialized OECD countries. A consideration of these models of ECD may be useful for countries in the Mediterranean region. The models reflect different national policies and program options across the OECD countries.

The main overall difference in the way OECD countries organize their ECD efforts is that some (e.g., France, Italy) have national policies for ECD, whereas others (e.g., Canada, Denmark, Germany, Sweden, the United States) have a national framework, but rely on states or provinces to make key policy decisions. This distinction is relevant to all Mediterranean countries, as well as elsewhere.

Among the OECD countries, the variety of program options, or choices, relates to (a) the administrative sector responsible for ECD (e.g., education, health, social welfare, or a combination); (b) the age of the children served (e.g., ages 3–6 years, under 3 years, all children younger than the compulsory school age); and (c) the type of program offered (e.g., formal, nonformal, center-based, home-based). As noted in Kamerman (1998), the countries pursue the following three broad models of programs based on the combination of choices:

1. ECD programs that are designed to respond to the needs of parents as well as children, cover the normal workday and year, serve children beginning at the end of government-paid parental leave, last 1–3 years, and be administered by the social welfare or education sector. (This model is found in Denmark and Sweden.)
2. ECD programs that are designed to focus on preschool for children ages 2–3 until the compulsory age for entry into primary school (typically, age 6), be administered by the education sector, provide supplementary services for children whose parents' work day and year do not coincide with the school day and year, and offer a second program for children under age 3 which is usually handled by another administrative sector (although sometimes the education sector) and begins when parents' government-paid maternity and/or parental leave ends. (This model is found in France and Italy.)
3. ECD programs that are offered in a fragmented "system" that maintains two separate approaches for care and education—one, a social welfare approach for deprived and low-income children and, the other, a combination of public and private nonprofit and for-profit efforts for middle-class and upper-class children—which somewhat converge into an education-based program for children ages 2–3 to 5–6. (This model is found in the United Kingdom and the United States.)

A predominant model in Europe is a combination of (a) preschool programs for children ages 3 until the compulsory age for school entry and (b) a separate program for children under age 3. These programs are linked closely with government-paid parental leaves for infant care.

ECD programs in Europe are largely universal, voluntary, and available to all children ages 3–6, regardless of family income. ECD programs are considered good for all children, regardless of their parents' employment status, because they enhance children's development and prepare them for formal primary school. Among most OECD countries, care and education are viewed as inseparable for preschool-aged children. In almost all Western European countries (within OECD), the government pays the largest share of the costs for ECD, and parents cover about 11–30 percent. An exception in OECD is the United States, where parents bear up to 55–70 percent of the costs.

Complementary Approaches for Developing Countries

The ultimate goal of all ECD programs is to improve young children's capacity to develop and learn. As already noted, this is best accomplished through comprehensive packages of interventions that seek to improve nutrition, health, and stimulation or education. These interventions may take place in homes, daycare centers, and/or communities.

In addition to delivering comprehensive services directly to children, successful interventions are those that fully embrace the child's environment-the parents, family, and community. For poor or at-risk families and in developing countries, the successful ECD programs are those that not only deliver services to children, but also improve parents' or caregivers' teaching and childcare skills, build community and institutional capacity for ECD, and foster public awareness of the importance of ECD. By adopting these complementary approaches, developing countries can extend and sustain the impact of ECD across communities.

Some developing countries have made substantial strides toward building capacity for ECD and creating demand for ECD. Some examples are given below.

- ***Delivering Services to Children.*** Although this ECD approach is usually center-based, it can be used for home-based programs. The goal is to attend to the immediate needs of children. Examples of such programs include the U.S. Head Start program, Bolivia's Integrated Child Development Project, Colombia's Community Child Care and Nutrition Project, Indonesia's Early Child Development Project, and India's Integrated Child Development Project.
- ***Training Caregivers and Educating Parents.*** The aim of this approach is to show parents and caregivers how to improve their interactions with young children and how to improve the quality of care their children receive by enriching their environment and, thereby, enhancing their development. This is a particularly needed and necessary strategy to raise the capacity and awareness of caregivers. Examples include Mexico's Initial Education Project and Chile's Parent and Children Program.
- ***Promoting Community Development and Helping Women Achieve Development Objectives.*** This strategy emphasizes community initiatives, organization, and participation to create a basis for political and social changes needed to correct conditions that adversely affect child development. Some mothers earn income by establishing childcare facilities for their community's children in their homes. An example is the Colombia Community Child Care and Nutrition Project.
- ***Strengthening Institutional Resources and Capacity.*** The goal of this approach is to strengthen institutions responsible for implementing early childhood interventions. An example is the training provided through ECD Virtual University training for the Middle East and North Africa region.
- ***Building Public Awareness and Strengthening Demand.*** This approach focuses on producing and disseminating information to create awareness of, and demand for, early childhood services. It targets parents, community leaders, and policymakers. Examples include numerous projects in, for example, Jordan's community and parenting program, conducted as part of an Education Reform project.

III. Strategies to Sustain and Advance ECD

Countries and governments have many issues to consider when deciding on effective policies, programs, and approaches for ECD, as indicated in the preceding section. Each country must assess its own needs and design policies and programs to meet these needs.

Yet, as practitioners and advocates for young children, we cannot expect support for ECD-at the national and local levels-just because we can demonstrate soundly, with evidence and facts, that ECD

makes a difference and that we know how to organize effective, successful interventions. Implementation of comprehensive ECD strategies that can reach all children, even the poorest, depends on instilling in others the political will to support ECD nationally *and* locally. All advocates of ECD must come together to hone and exercise their *political skills* in order to sustain and advance the *political will* for ECD.

Sustained efforts are needed in each country, and particularly in developing countries, to:

- Raise awareness of the importance of early childhood interventions-and thereby create a political constituency for children.
- Protect the nation's investment in children in times of crisis and protect this investment from political "swings"-ensuring that the resources for ECD continue to be there.
- Provide incentives to bring new "players" into ECD, encouraging the initiatives of small community groups, civil society, and local governments.
- Create demanding consumers. Government can allow or even encourage private providers of ECD services. To be effective consumers, poor households will need public subsidies to cover the costs of ECD.
- Create new providers. This effort could include provision of training and minimal support, through credit programs, to prepare mothers to manage daycare services in their homes, to help them meet standards for daycare facilities, and to accredit them as eligible providers of ECD services. These providers benefit from the public subsidies and can participate in a competitive, choice-based system available to all children. Parents, the consumers, benefit by being able to choose among different options of care based on convenience, proximity, and flexibility.

For ECD programs to be effective and sustainable, three overall strategies are essential for any country: integrate and cooperate, assure steady funding, and create public-private partnerships.

Integrate and Cooperate

ECD must be approached in an integrated way-with cooperation at all levels of society (that is, parents, families, communities, and national institutions) and among all sectors, social and otherwise. Major sectors that have a special role in children's early development include nutrition and play-based learning, health, and social protection. But, other sectors also can contribute-for example, agriculture (for food contributions), finance (for funding support), government (for policy), labor and welfare (for training), and information (for public advocacy).

Within a state or within a nation, all ministries concerned with the totality of children's development must work together to achieve interventions that are comprehensive and integrated. Just as one aspect of a child's development influences another aspect-to greater effect-so, too, can one intervention (for example, in nutrition) influence another intervention (for example, in education) to assure the benefit of each intervention *and* to reap the added benefit of the combined interventions.

Ministry of Health. For young children ages 0-3, the role of the health sector is particularly important and critical. The ministry of health, in particular, can take the lead to coordinate an intersectoral child development strategy. Through its leadership, the ministry can integrate the diverse aspects of ECD (childcare, health, nutrition, education, and stimulation); create a dynamic for improving the quality of human development, particularly for young children ages 0-3; and collaboratively engage colleagues in other sectors to design new policies and effective programs that will enhance ECD for the benefit of all children in the country.

Assure Steady Funding

Even though the importance of early interventions has become increasingly apparent and recognized during the past decade, government funding of ECD programs varies among countries. Overall, gov-

ernment funding continues to be very low and often less than 2 percent of a country's total budget for education, even among European countries.

Among European nations, the government pays the largest share of costs, and parents cover about 25-30 percent of the costs (or as low as 15 percent in Finland). In France, government authorities (that is, national, local, and family allowance funds) cover two-thirds of the capital costs for ECD. The operating costs are shared-local and national government cover almost one-half of the costs, family allowance funds cover about one-fourth of the costs, and fees paid by parents cover the remainder. In Italy, local government covers most of the costs for ECD, and employers contribute a small amount of funds.

In the United States, government funding for ECD is significantly less than in Europe. During the 1990s, for example, the U.S. Government invested less than 0.5 percent of its GDP in ECD. State governments provide additional funding for childcare or early education, as part of their education budgets. Private expenditures-that is, fees paid by parents-provide most of the funds for ECD in the United States, as in other Anglo-American countries, including Canada and the United Kingdom.

In most of Africa, the Middle East, the Caribbean and parts of Asia, the major responsibility for funding early childcare interventions is borne by families, communities, and nongovernmental organizations (NGOs). In these regions, lack of funding continues to be a major barrier to access and affordability is a barrier to equitable access. This is true even in the United States, where the burden of ECD costs falls on parents.

The benefits of ECD cannot be sustained or advanced unless funding for ECD is specified and assured at national, state, and local levels.

Create Public-Private Partnerships

Partnerships in which government plays primarily a funding, regulatory, and supportive role, while the private and NGO sector delivers ECD services is an effective strategy for ECD. In most industrialized European countries, the government serves as both funder and provider of ECD services. In these countries, the government could further enhance ECD by strengthening its funding and regulating role while encouraging the private sector to provide ECD services.

Currently among the OECD countries, public ECD programs and publicly funded private programs are subject to the same government regulations. The type and extent of regulations and the level of government-national, state, or local-that enforces the regulations vary among the countries.

New Zealand's use of public-private partnerships is a good example of an effective approach for assuring the funding and delivery of ECD programs. In New Zealand, the government's role is facilitative (that is, it finances programs) and regulatory, while the "doing," or providing, of services is handled by the private and NGO sector. New Zealand's strategies include fostering self-managed institutions by decentralizing ECD to the institutional level and holding individuals accountable; creating choices for parents and students; and targeting children and families who are most in need, to ensure equity.

A government fund for ECD "follows" each child to whichever service the parent chooses to use?it may be private or public and may be provided in the home as home-based care or in play centers, childcare centers, or kindergartens. The government provides (a) "seed funds" to organizations that develop services which are funded by grants and fees based on a per-child capitation formula; (b) loans to students who want to train as ECD teachers; and (c) income support to poor families to pay ECD fees. The Government of New Zealand also sets standards, develops curricula, licenses services, and audits and reviews programs.

Partnerships that support networked ECD programs linked to the primary education system are espe-

cially effective for communities. The model of linking a network of ECD and parenting centers to the primary education system can be found in Canada, Cuba, and the United States. In Cuba, for example, preschool is not compulsory, but it is an initial link and part of a nationwide system of education. Comprehensive programs target children ages 0–5, and about 98 percent of these children are enrolled in these programs. Services include both formal daycare centers and non-formal programs. Parents' participation is engaged through the message "Educate your child" starting from within families and communities and subsequently linking to enrollment of 5- to 6-year-old children in preschool preparatory programs.

IV. Looking to the Future: ECD Programs for All Children

What is the future for ECD programs worldwide? What role will donors and other international organizations have? What issues still need to be resolved? These and other questions have to be addressed as governments make decisions about investing in early child development as a public good that is in the best interest of their nation and society.

A key question often asked is, "What does universalizing ECD imply?" Universalizing ECD means bringing early child development services to *everyone*, not just a select few, but to both rich and poor. To make this possible, governments will have to consider which types of ECD policies, programs, and strategies are feasible for their nations. They also will need to:

- Shift the paradigm of education-from learning that is based in formal institutions to lifelong learning
- Adopt an incremental approach to expansion of preschool services nationwide, and
- Encourage complementary private-sector and community-based ECD programs.

First, the traditional paradigm of education sectors is based on formal educational institutions assuming a central role as the main producer of human capital. In this paradigm, governments tend to treat early education as a downward extension of primary school. However, early child development necessitates a different model.

The concept of life-cycle, or lifelong, learning is far more effective in building human capital, for it acknowledges the dynamism of the human spirit and the multiple layering of learning and education. The concept includes emphasis on non-institutional sources for the formation of human capital, beginning in early childhood. Non-institutional involvement is important because the determinants of success, which begin in early childhood, are found in the environment where children grow, live, and learn.

Second, a stepwise, incremental approach is the only way to ensure that expansion of preschool or kindergarten services embraces effective, quality ECD programming. The tasks of identifying worthy programs and targeting areas of special emphasis-especially to meet the needs of children who are poor and disadvantaged-must be carefully coordinated and administered.

Third, governments must strive to not "crowd out" the private sector and to encourage and support community-based parenting programs and non-formal early interventions. When countries take the leap to universalizing ECD programs, they often tend to equate ECD to formal programs (kindergartens or preschools), instead of valuing and encouraging non-formal, community-based, and community-owned programs. Although the good intentions of government are laudable and should be acknowledged, government "cannot do it all." Private-sector, community-based programs offer a valuable and complementary alternative for realizing a government's desire to provide quality ECD services that are accessible and affordable to all families.

In addition, the OECD report, "Starting Strong: Early Childhood Education and Care" (OECD 2001), highlights three challenges that are applicable to developing countries, as well as industrialized countries. These are:

1. Ensuring sufficient public funding and adequate coordination among various agencies involved in the provision of services for young children. Governments need to develop strategies for the efficient allocation of resources, cater to the diverse needs of children and families, and develop better coordination at national and local levels.
2. Meeting an increased demand for services for children under age 3, improving access and quality, and ensuring equity for children of low-income and minority groups.
3. Improving the quality of early childhood professionals through better training and higher remuneration. ECD professionals must be appropriately and adequately trained before they begin to work with young children and then on a continuing basis in-service. Higher pay will reflect this training. Quality, effective programs demand quality and well-paid professionals.

In conclusion, as stated by Doryan, Gautam, and Foege (2001):

“More information is not needed to act now to support early child development. If appropriate action is taken, future generations will know and be grateful that politicians and economists, based on scientists’ teaching, invested adequately in their children. The concept of the “tipping point” applies. That is, there is a drop that causes the glass to finally overflow, there is a moment when a friendship becomes permanent, there is a minute when a vaccine provides protection, and there is a day when the world finally “does right” by its children” (p. 389).

References

- Chaturvedi, S., J.V. Singh, and M. Prasad. 1987. Impact of Six Years Exposure to ICDS Scheme on Psycho-Social Development. *Indian Pediatrics* 24:153–64.
- Doryan, E.A., K.C. Gautam, and W. Foege. 2001. The Political Challenge: Commitment and Cooperation. In M.E. Young, ed., *From Early Child Development to Human Development*. Washington, D.C.: World Bank.
- Duncan, G.J., J. Brooks-Gunn, W. Jean Yeung, and J.R. Smith. 1998. How Much Does Childhood Poverty Affect the Life Chances of Children? *American Sociological Review* 63:406-23.
- Fuchs, V., and D. Recklis. 1994. *Mathematical Achievement in Eighth Grade: Interstate and Racial Differences*. National Bureau of Economic Research Working Paper No. 4784. Cambridge, Mass.
- Grantham-McGregor, S.M., C.A. Powell, S.P. Walker, and J.H. Himes. 1991. Nutritional Supplementation, Psychosocial Stimulation, and Mental Development of Stunted Children: The Jamaica Study. *Lancet* 338:1-5.
- Heckman, J.J. 1999. *Policies to Foster Human Capital*. National Bureau of Economic Research Working Paper No. 7288. Cambridge, Mass.
- Kamerman, S.B. 1998. Early Childhood Education and Care (ECEC): An Overview of Developments in the OECD Countries. Background paper for the thematic review of ECED in OECD Countries, May 1998.
- Mustard, J.F. 2001. Early Child Development and the Brain-The Base for Health, Learning, and Behavior Throughout Life. In M.E. Young, ed., *From Early Child Development to Human Development*. Washington, D.C.: World Bank.
- Myers, R. 1995. *The Twelve Who Survive: Strengthening Programs of Early Childhood Development in the Third World*. Ypsilanti, Mich.: High/Scope Press.
- OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). 2001. *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD Publications.
- . 2003. Literacy Skills for the World of Tomorrow – Further Results from PISA 2000. Paris: OECD Publications.
- Ramey, C.T., F.A. Campbell, M. Burchinal, M.L. Skinner, D.M. Gardner, and S.L. Ramey. 2000. Persistent Effects of Early Intervention on High-Risk Children and Their Mothers. *Applied Developmental Science* 4:2-14.
- Shonkoff, J.P., and D.A. Phillips. 2000. *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- UNDP (United Nations Development Programme). 2003. Human Development Report 2003. New York: UNDP Publications.
- UNICEF (2001) *A Decade of Transition*. Regional Monitoring Report N 8. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.
- Van der Gaag, J. 2001. From Child Development to Human Development. In M.E. Young, ed., *From Early Child Development to Human Development*. Washington, D.C.: World Bank.

Early Child Development Strategies, Policies, Case Studies, and Programs

Children and the Mediterranean Conference
Genoa January 7-9, 2004

Context for ECD

- Brain development—a pathway to lifelong health, learning, and behavior
- Need for new public policy for early child development (related to social and economic changes)
- Gap between what we *know* and what we *do*
- ECD has as great an effect on the health and well-being of a population as on education.

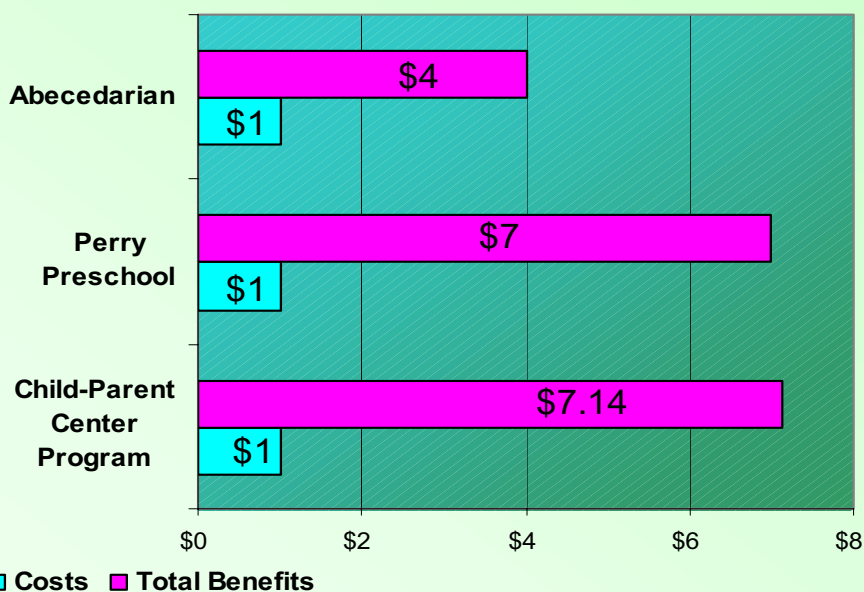
D1

INTRODUCTORY
WORKSHOPS I

Implications of the Science

1. Human development depends on the interaction between nature and nurture.
2. Early care and nurturing have a decisive and long-lasting impact on how people develop, their ability to learn, and their capacity to regulate emotions.
3. With the brain's plasticity, there are times when negative experiences or the absence of appropriate stimulation are more likely to have serious and sustained effects.
4. Early interventions can improve the lives of vulnerable children.

Benefits to Society ♀ U.S. ECD Programs



Benefits (continued)

- Study in Sweden: early starters experienced positive effects in all academics and were more outspoken, less anxious in school, more independent, and more persevering.
- Study in France: children were more ready for primary school and had fewer school failures.
- Study in Italy: children were more prepared for primary school.

Implications for the Mediterranean Region

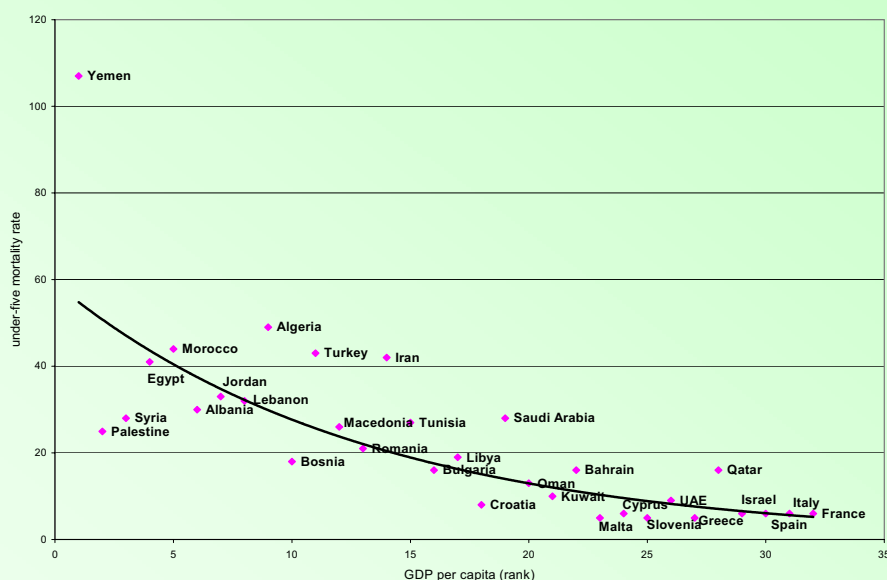
Why is it important to develop and support a policy of early interventions for children in poverty?

Because children:

- are more likely than other age group to be poor.
- who are poor tend to have higher incidences of malnutrition and chronic diseases.
- in minority groups are more likely to be reared in poverty.
- of poor families grow up to be parents of poor children.

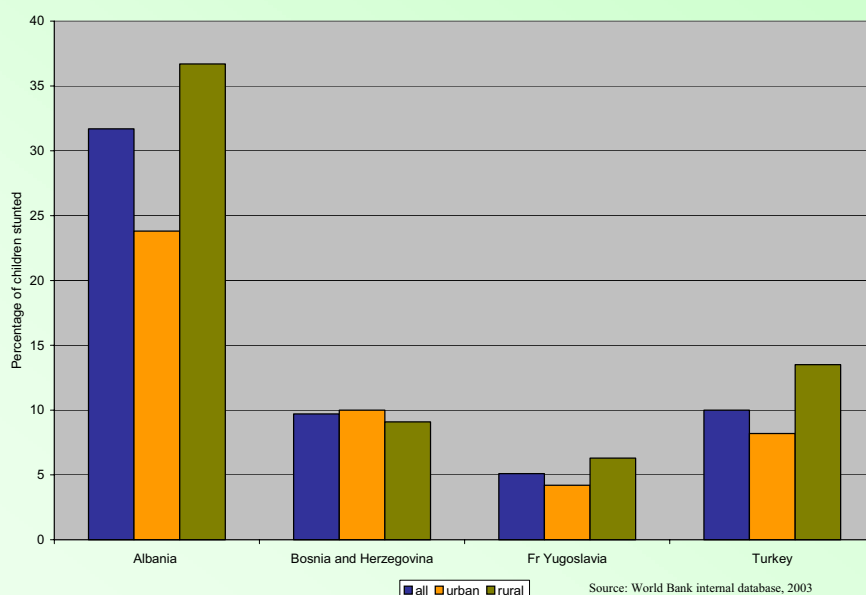
Children in the Mediterranean Region

Health Under-5 Mortality Rate



Source: World Bank internal database, 2003

Nutrition – Effects of Child Malnutrition in Four Eastern European Countries



Literacy- Percentage of Students at Proficiency Reading Level – PISA 2000

	Below level 1	Level 1 and 2	Level 4 and 5
United States	6	33	34
France	4	33	32
Sweden	3	30	37
Canada	2	25	45
UK	4	29	40
Italy	5	39	25
Israel	15	32	19
Spain	4	38	25
Macedonia	35	53	2
Bulgaria	18	49	11
Albania	44	47	1

Source: OECD (2003) Literacy Skills for the World of Tomorrow – Further Results from PISA 2000; p 247



D1

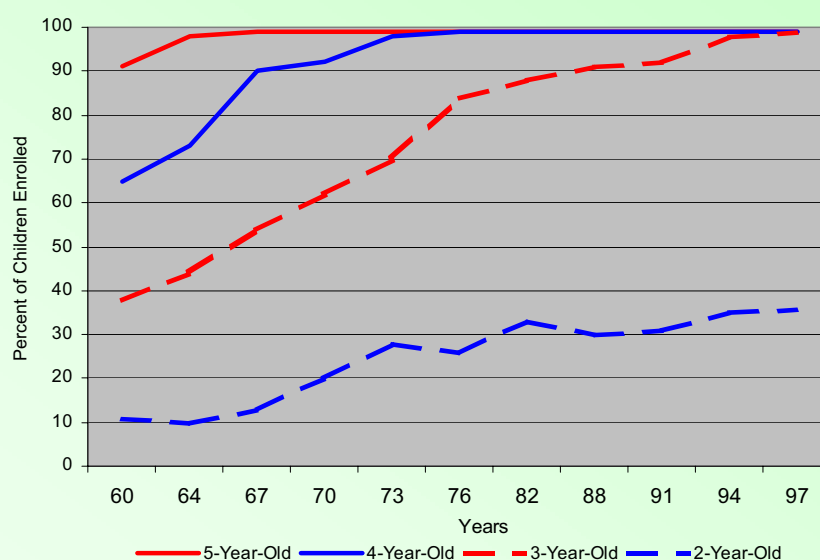
INTRODUCTORY
WORKSHOPS I

ECD Policies and Programs

Gap between what we *know* and what
we *do*



Children Enrolled in Ecole Maternelle (France 1960-1997)



French ECD System Characteristics

1. Voluntary, free preschool
2. More for those with less
3. Educational Priority Areas (ZEP)
4. Emphasis on very young children
5. Integration of all children
6. Quality standards and accountability
7. Highly trained and well-paid teachers
8. Secure funding and infrastructure

ECD Policy - Trends

Among selected OECD countries:

- Integrated care and education of young children under the education or welfare sector
- Emphasis on universal access to care and education
- Targeting of children who are poor, disadvantaged or at risk



D1

INTRODUCTORY
WORKSHOPS I

ECD Policy – Trends (cont'd)

Among selected OECD countries:

- Full coverage for all children whose parents want them to participate in ECD
- Substantial public investment in ECD
- Attention to quality
- Expansion of the supply of early interventions to young children under 3



Effective ECD Programs

1. Integrated within a comprehensive package of social and educational services
2. Culturally relevant and tailored to children and families
3. Active in involving parents and communities
4. Supported by local, regional, national institutions
5. Giving more to those who have less
6. Setting national standards of quality and licensing criteria



ECD Program Options among OECD Countries

- Designed to respond to the needs of parents as well as children, linked with parental leave for 0-3, and administered by social welfare or education sector (Denmark, Sweden)
- Designed to focus on preschool from ages 2-3 to entry into primary school (France, Italy)
- Fragmented, two separate approaches – social welfare for low income, and public/private, nonprofit/for-profit for middle and upper classes (UK, U.S.A)

Among Western European Countries

- Care and education are viewed as inseparable
- Government pays largest share of the costs
- Whereas, in the U.S., parents bear most of the costs (up to 55-70%)



D1

INTRODUCTORY
WORKSHOPS I

Complementary Approaches in Developing Countries

- Delivering services to children
- Training caregivers and educating parents
- Promoting community development
- Strengthening institutional resources and capacity
- Building public awareness and strengthening demand



What to do?

- Create a political constituency for children.
- Earmark public resources and protect investments in children.
- Provide incentives.
- Create demanding consumers.



Overall strategy

- Integrate and cooperate.
- Assure steady funding.
- Create public-private partnerships.

New Zealand: Funding Early Childhood Services

- Centers must comply with minimum licensing standards.
- Bulk funding: per-child funding based on a sliding scale.
- Demand-side financing: seed fund to develop services through grants, offer loans to ECD teachers, and supplement incomes to pay for ECD fees.



D1

INTRODUCTORY
WORKSHOPS I

Looking to the Future: ECD Programs for All Children

1. Shift the paradigm of education from learning that is based on formal institutions to lifelong learning
2. Adopt an incremental approach to expansion of preschool services
3. Encourage complementary private-sector and community-based ECD programs. Actively involve parents and communities (e.g., Cuba, Chicago)



When Children's Social Development Fails

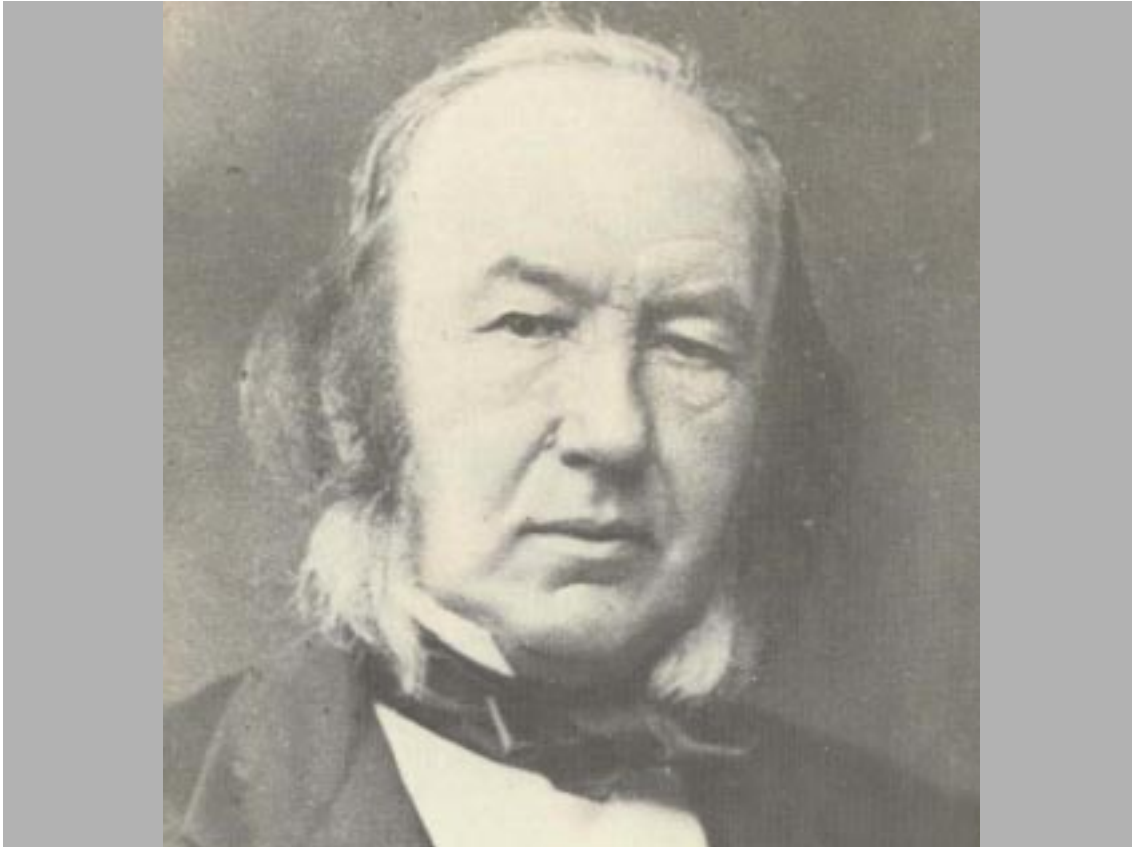


Richard E. Tremblay
Université de Montréal, Canada

When Children's Social Development Fails



Richard E. Tremblay
Université de Montréal, Canada

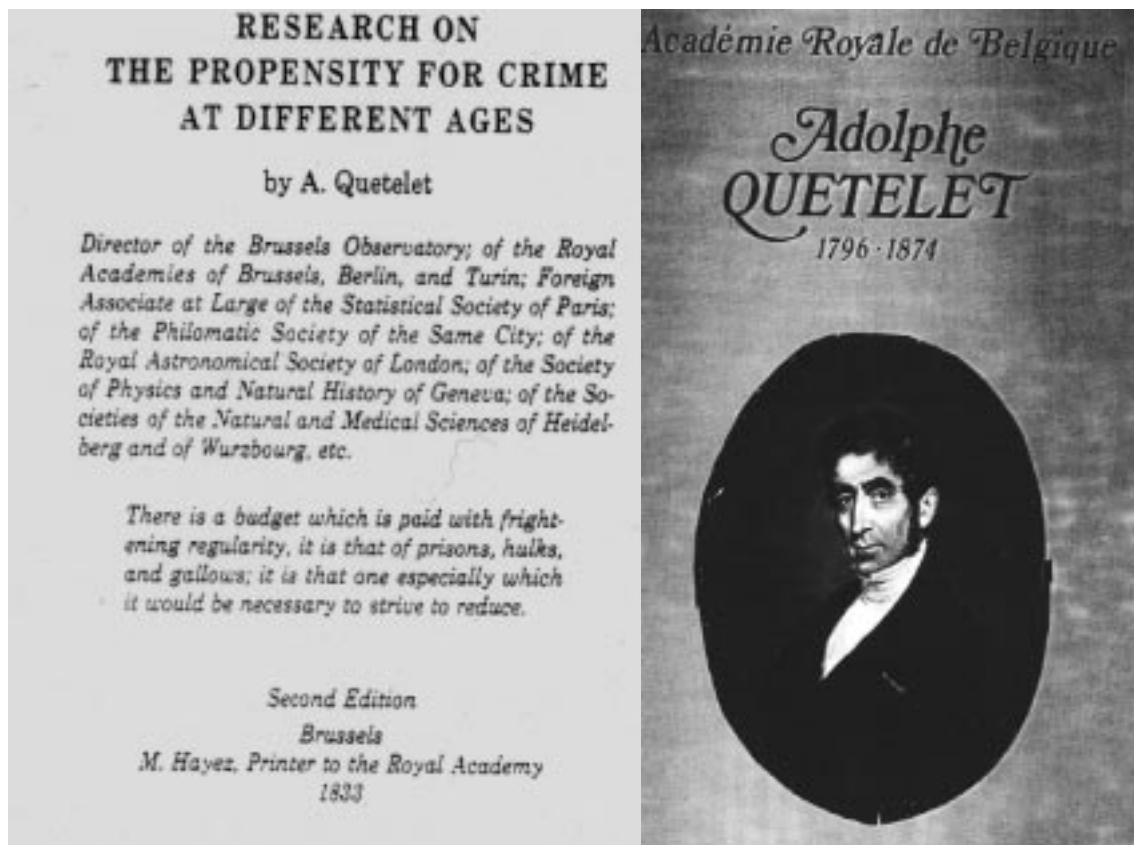


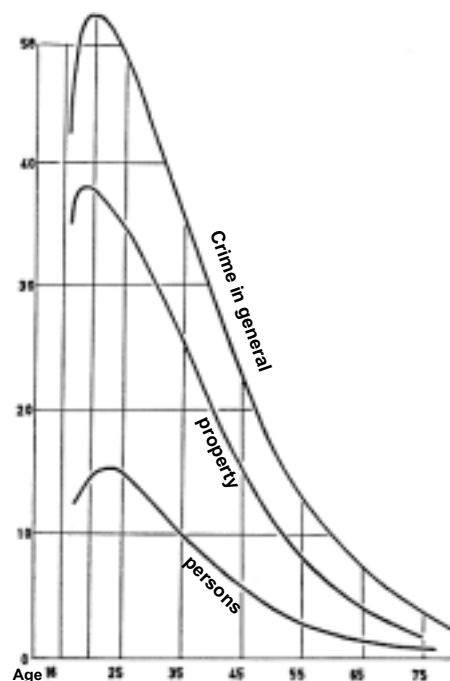
**instead of considering
social events as
scientific problems,
we continue to rely on
our lucky star.**

Claude Bernard (10 March, 1871)

D1

**INTRODUCTORY
WORKSHOPS I**





Crimes from 1826 to 1844 (France)

A. Quetelet

Panel on the Understanding and Control of Violent Behavior

"Modern Psychological perspectives emphasize that aggressive and violent behaviors are learned responses to frustration, that they can also be learned as instruments for achieving goals, and that the learning occurs by observing models of such behavior. Such models may be observed in the family, among peers, elsewhere in the neighborhood, through the mass media ...".

USA National Academy of Sciences
Reiss and Roth, 1993 p.7

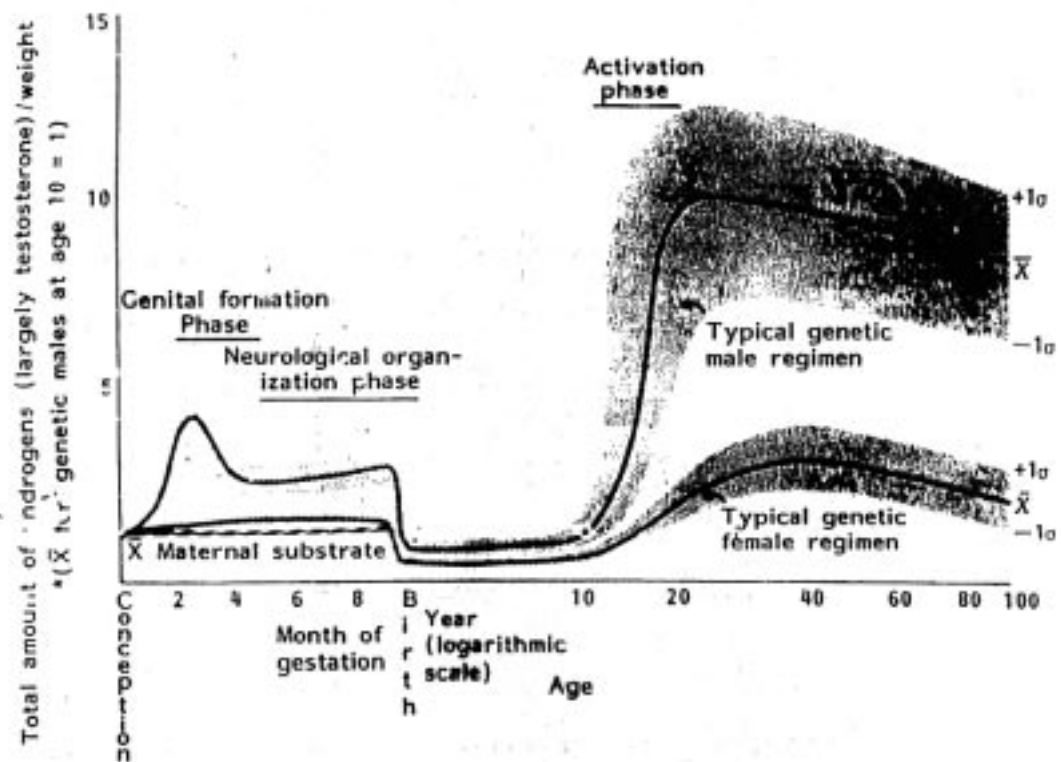
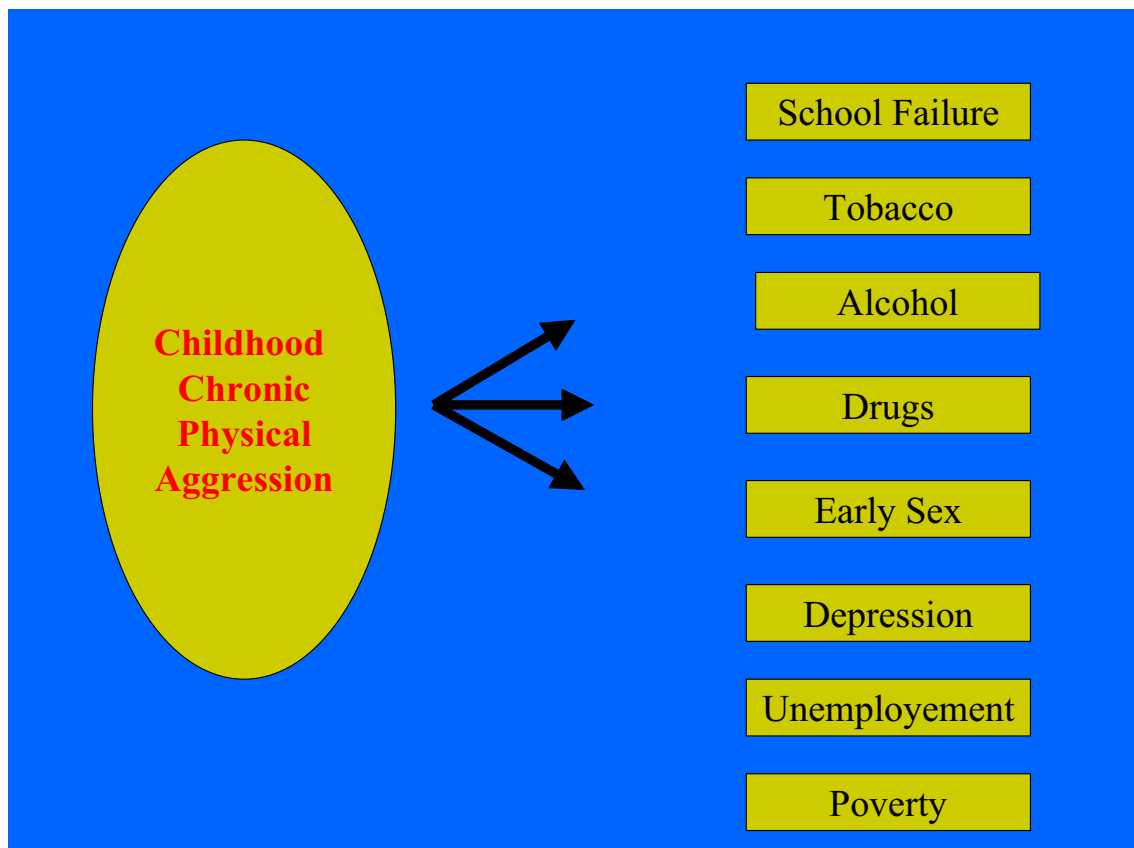
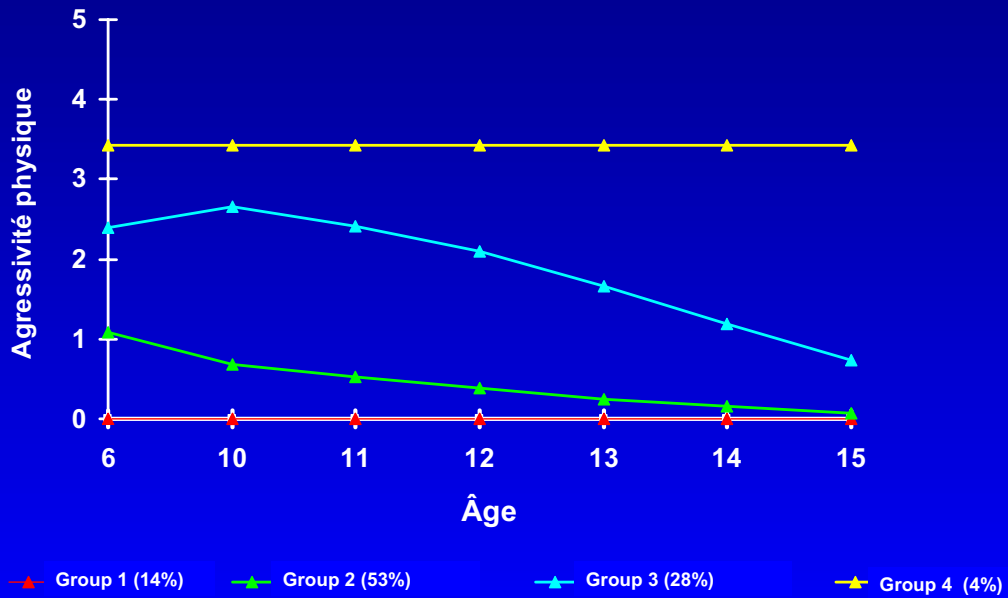


FIGURE 20. Average levels and S.D.s of androgens for human males (XY) and females (XX) according to age (Ellis & Hoffmann, 1990).



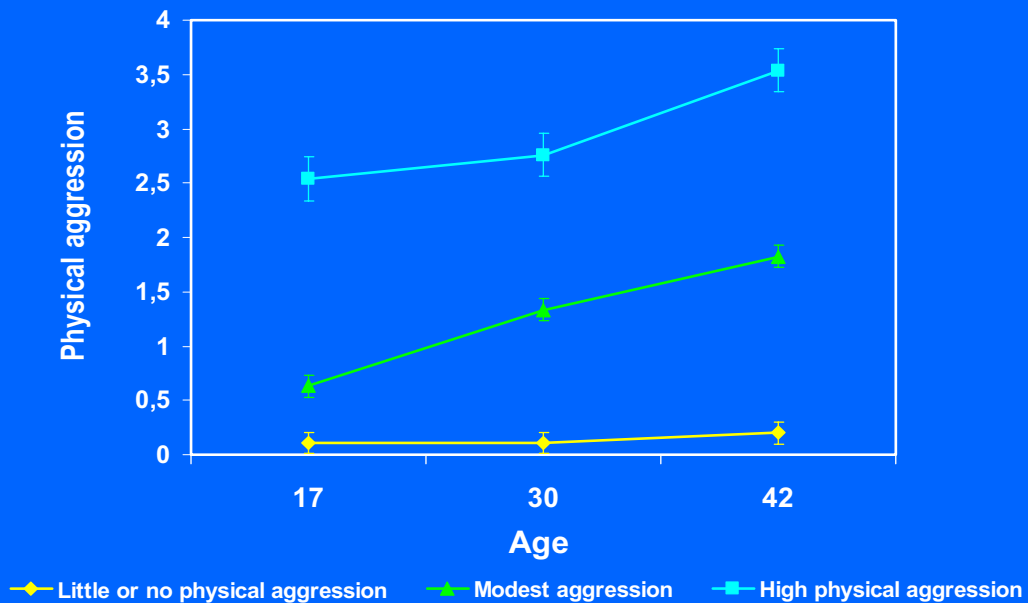
PHYSICAL AGGRESSION TRAJECTORIES

(Nagin & Tremblay, 1999)



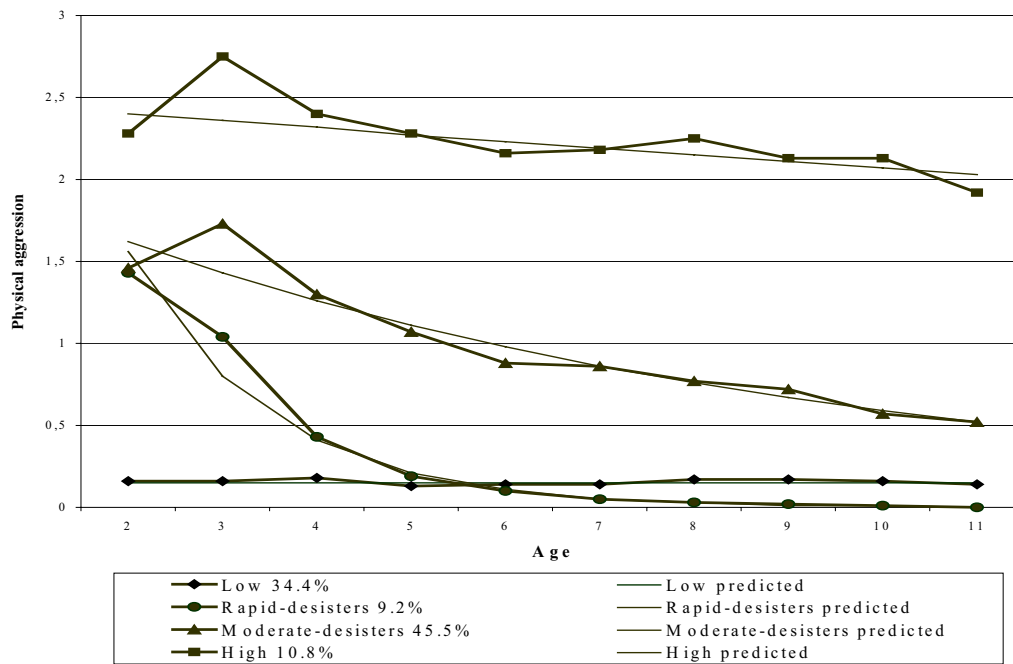
Trajectories of Physical Aggression

(17 to 42 months of age)



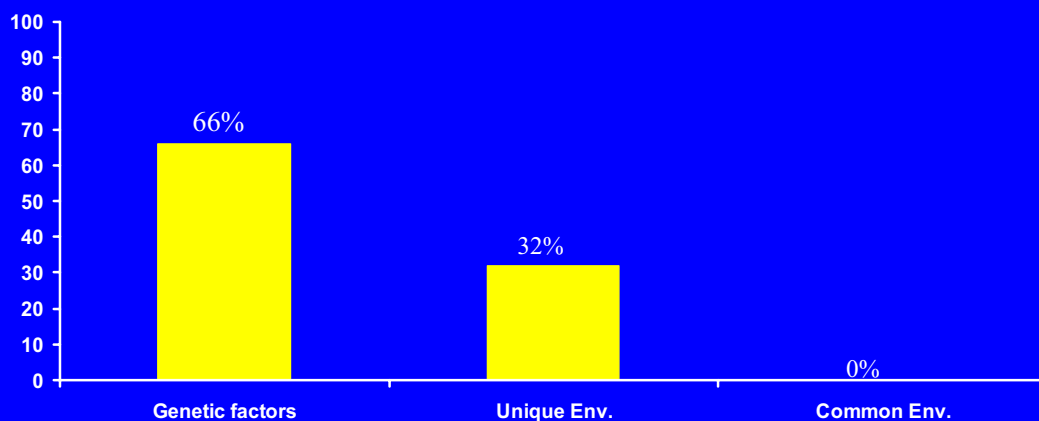
(Tremblay et al., 2003)

Trajectories of physical aggression (2 to 11 years)



(Côté et al., 2003)

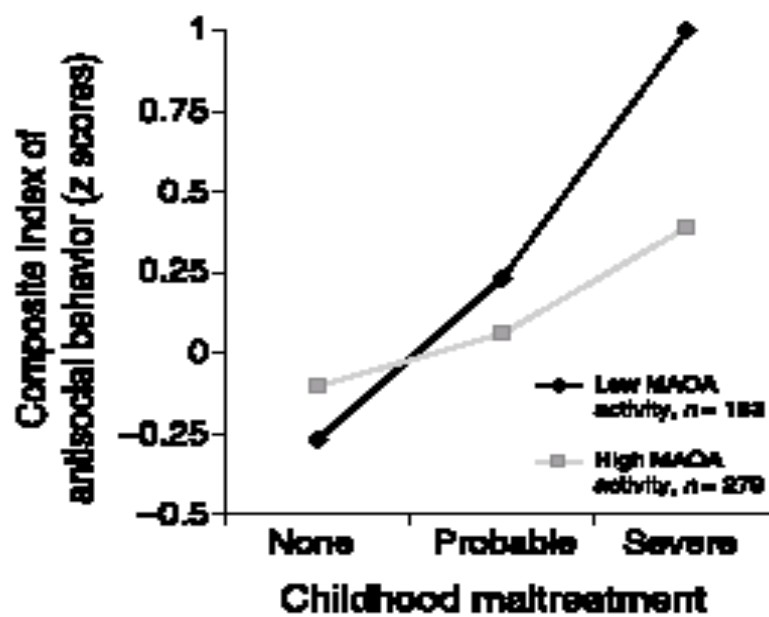
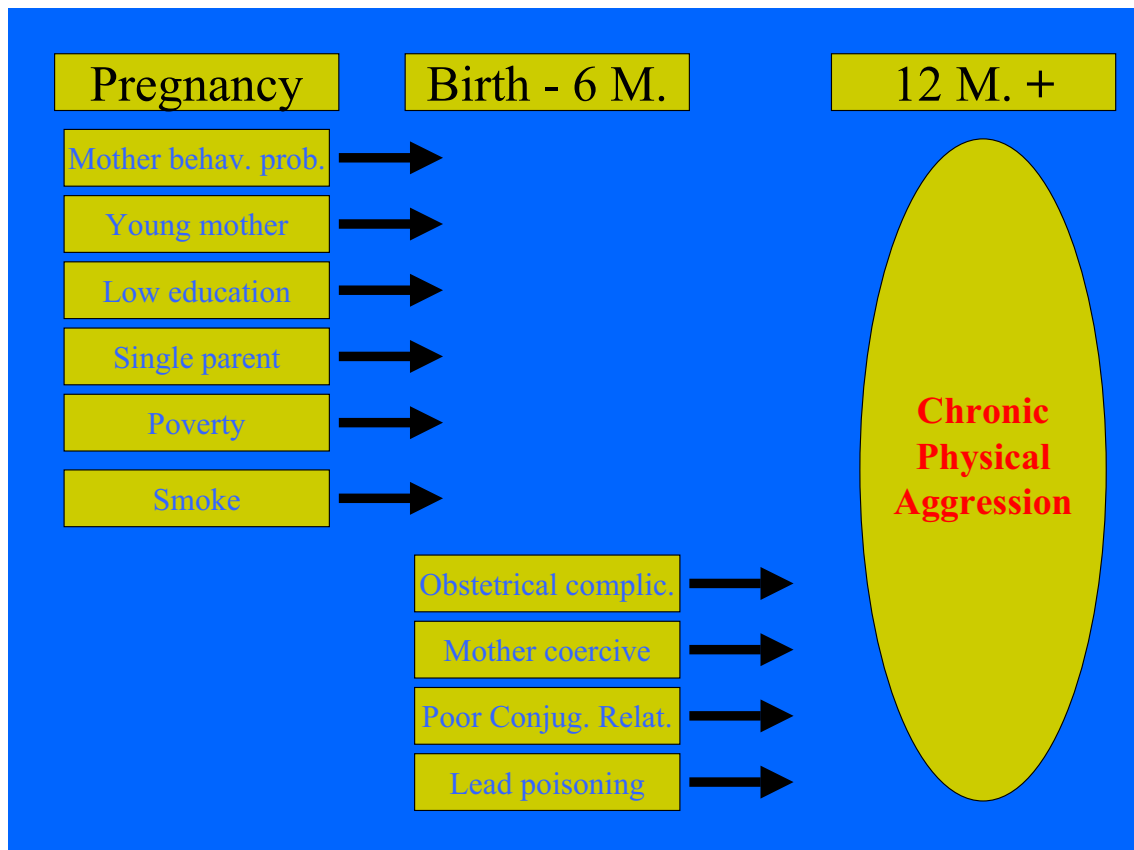
Physical aggression at 18 months Percent of variance explained



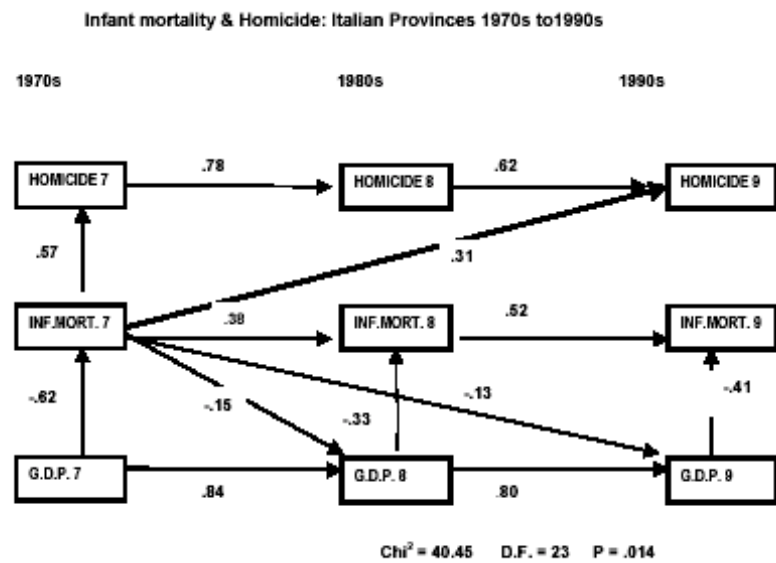
Dionne et al., 2003

D1

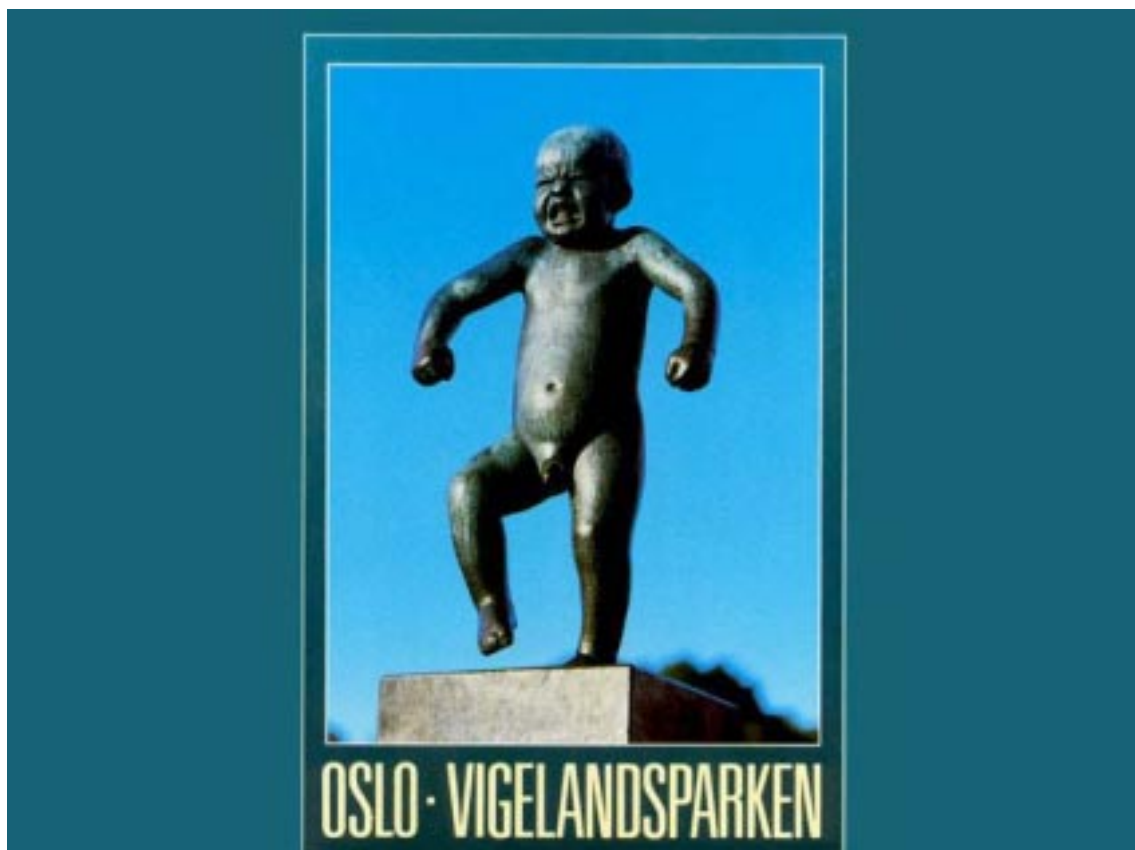
INTRODUCTORY
WORKSHOPS I



Caspi et al., 2002



Gatti, Schadee & Tremblay, 2003



Children and Adults: Partners for Social Change

Maria Gabriella Lay

*International Programme on the Elimination of Child Labour (IPEC)
International Labour Office, Geneva, Switzerland*

D1

INTRODUCTORY
WORKSHOPS I

Let me first express sincere appreciation to the Government of Italy for inviting the International Labour Organization to this challenging International Conference, organized under the patronage of the European Commission.

I wish to give special thanks to all those involved in organizing this forum, and thus enabling innovative presentations and discussions aimed at promoting in-depth understanding of children and at mitigating their exposure to harmful social risks. Lasting social change must necessarily begin with the recognition of the child's right to be considered as a person at each stage of development, and with respecting and protecting youth within society.

The International Labour Organization, the United Nations' specialized agency for the world of work, has the mandate to promote social justice and universal peace within and between Member states and to sustain fundamental principles and rights at work. Child labour, which is rooted in dysfunctional social systems, depletes human capital by depriving children of the right to obtain education, maintain health, and experience childhood. Abolishing child labour has thus been a priority for ILO action since its founding in 1919.

Since the root causes of child labour are many and complex, the ILO is tackling the issue on several fronts: through the ratification and implementation of international conventions, practical field programmes, and the mobilization of key sectors of society, including governments, employers' and workers' organizations, NGOs, the media, academic institutions and the artistic community. Children and young people have an important role to play in raising awareness on issues of social justice and exerting their influence in their communities in order to bring about social change.

The ILO is keen to involve young people in acquiring principles of justice, fairness, equality and compassion and integrating them into everyday life. This gives way to behavioral changes in present and future generations. Young people need positive and constructive outlets for the huge reserves of energy and emotional tension - even anger - that adolescence brings. They are open and innovative. We must bring their creativity and their precious energy on board and ensure that their outlook is reflected in the mainstream of world politics.

My aim today is to inform you about how the ILO is concentrating its work and activities on young people worldwide and how we are redoubling our efforts to develop programmes that are relevant to them and that integrate them along the way. We hope to consolidate old partnerships and develop new ones within the framework generated here. Youth empowerment and participation are essential to our work. Our efforts will amount to little unless we recognize that young people can be a driving force for change in society, provided we give them the space and support they need and deserve.

Education can serve as a valuable tool and entry point for the realization of this goal. Governments should be prepared and willing to rethink, review and reorient their education policies, programmes and methodologies. This is a daunting challenge, but also a massive opportunity for investment in sustainable growth, as young people represent the future of mankind.

ILO is committed to Education For All. Schools should teach young people about their environment and how their lives are affected by economic and social development, not only in a national context, but also at the global level. They are citizens of the world, and as such, they must be more informed about that world, their rights, and the injustices that exist.

Young people should be aware of the consequences of the unresolved problems of persistent poverty and the full implications of globalization, which are widening inequality and exacerbating rather than bridging social divisions inter and intra-nationally.

Young people must be equipped to acknowledge unsustainable production and consumption patterns and be guided to reinforce the social dimension of globalization. We need to build strong synergies between social and economic perspectives and to develop young generations' capacity for integrated thinking. They will learn the true meaning and value of responsibility, respect and commitment.

Modern education should use diverse tools for making the learning process multifaceted and effective. It should ensure that young people are intellectually nurtured on many levels, reaching beyond traditional academic knowledge. They also need to explore the full range of emotions and learn how to govern them. **Arts and science should go hand-in-hand in forging a holistic approach to life.** In the learning process they are complementary educational/formative instruments necessary to combine the acquisition of knowledge with the ability to act by "re-creating the creative principles" of nature. Arts and science cannot be disjointed. In the learning process, problems must be presented in an unresolved form and young people should be invited to suggest and enact solutions. Art always presents a vision of the world in transformation, which helps to channel intuitive vision, creativity and acquired scientific knowledge in an active contribution to society.

Theatre, in particular, is a powerful educational tool, instrumental and effective for all age groups. Throughout the history of humankind, theatre has played a powerful role in portraying society and its evolution. Whether looking at the human condition in the context of the past, the present or the future, theatre in all its forms acts as a popular vehicle for education, information, and entertainment. Theatre helps us to see and feel empathy for the situations of others. It is above all an excellent learning method for children and young people, combining fun and entertainment with a means of developing confidence, memory, self-discipline and self-esteem.

SCREAM, which stands for Supporting Children's Rights through Education, the Arts and the Media, is the successful ILO/IPEC programme that came into being in recognition of the important role that young people can play in raising awareness on issues of social justice by giving them responsibility to act and by acknowledging the value of their contributions. SCREAM aims at engaging young people in social activities in their schools, neighborhoods, and communities. They thus gradually acquire confidence and experience and can make contributions to a more solidarity-conscious society. In this way they can live citizenship to the fullest.

SCREAM is a community-based educational and social initiative. It introduces young people in for-

mal and non-formal education systems to the complexity surrounding the issue of child labour. It helps them to channel their creative energy in positive and constructive ways, enabling them to develop appropriately effective responses to the problem. It focuses on human rights, social justice, the social dimension of globalization, and child labour in particular. Young people are encouraged to make use of drama, creative writing, music, visual arts, media, and other channels in a manner specific to their culture and traditions in an effort to approach the issue constructively. During this learning process, they can also raise awareness - their own and that of their peers. Ultimately, they can be empowered to gain the skills and confidence to address their message to the older generations in society.

What new horizons can we hope to reach in education? The recent “Lucca Declaration”, the “European Commission White paper, A New Impetus for European Youth”, are expressions of promising political commitment that could give a tangible contribution to the accomplishment of UNESCO’s goals and to the guiding intentions of this Conference. The “learning to do” is one of the four pillars of education of “Learning: the Treasure within”¹.

Education is the lynchpin of any sustainable programme capable of bringing about changes in attitudes and behaviours. More than 1 billion people today are between 15 and 25 years of age; nearly 40% of the world population is below the age of 20. These are the people to whom tomorrow’s world belongs. [“... children are not our children. They are the sons and daughters of life’s longing for itself”], [“...*we* are the bows from which *our* children as living arrows are sent forth”] (K. Gibran). Improving and expanding education must constitute the central aim of national and international policies.

We commend the organizers of this Conference “Children and the Mediterranean” who chose to focus their energies on child health, human development and particularly every child’s right to be considered as a person. We share your vision and your strong belief in the ability of young people to act as agents for social mobilization and change through education. Let us use this opportunity to formally unite our forces and desire to create the support system that will encourage, develop and facilitate their role in reinforcing social justice for themselves and their peers in a world so desperately in need of the innocence and freedom of youth.

¹ “Learning: the Treasure within”, Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century.

I nuovi paradigmi dell'immaginario infantile

Marina D'Amato, Professor, Faculty of Sociology, University "Roma III"

D1

INTRODUCTORY
WORKSHOPS I

La tv con il suo flusso di immagini e suoni, pervade la vita dei bambini dei paesi industrializzati e, sempre più, quella dei giovanissimi dei paesi in via di sviluppo. Negli Stati Uniti, in Gran Bretagna, in Giappone, in Australia, nella Corea del Sud e in Italia più del 98% delle case è dotato di un apparecchio televisivo: Non siamo ancora al livello del Giappone, in cui nel 100% dei casi ci sono due televisori negli appartamenti e nel 25% addirittura quattro, ma il numero dei televisori è sempre in aumento in tutti i paesi europei e nelle aree del Mediterraneo.

Tanti televisori significano tanta televisione?

I bambini, si sa sono i più grandi utenti di tv, la guardano più di tutti e per più tempo di tutti. Le medie europee oscillano tra le due e le tre ore al giorno, ma se è facile appurare la quantità di tv fruita è praticamente impossibile accertare la portata qualitativa della sua influenza.

Cosa fa la televisione ai bambini? In che misura e come ciò che essi vedono può tradursi in un comportamento, in un'idea, in un atteggiamento mentale?

Le ricerche su questo tema sono migliaia e da esse emerge innanzitutto l'impossibilità di isolare la variabile televisione da tutte quelle che influenzano il processo di crescita di ogni bambino: la famiglia, la scuola, la religione, gli amici, l'ambiente socio economico...

Inoltre è accertato che non tutti i bambini fanno lo stesso uso della stessa immagine. Gli studi sulla ricezione dei messaggi mettono in evidenza la complessità del fenomeno, ma sono concordi nell'affermare che nonostante una programmazione praticamente identica ormai ovunque, la percezione dei programmi varia a livello individuale, di ceto, di identità culturale; lo prova il fatto che la tv ha un impatto diverso da un paese all'altro. Ciò va messo in relazione all'importanza della scuola e all'irriducibilità delle identità culturali nazionali al di là della mondializzazione della comunicazione. Il particolarismo della ricezione sembra a tutt'oggi avere la meglio sull'universalità del messaggio.

Di certo si sa che l'attenzione visiva dei bambini aumenta molto tra un anno e cinque anni (Carew – Murray), secondo alcuni il massimo si raggiunge nei primi due anni di vita. Le ricerche sono concordi nell'affermare a questo proposito che c'è più attenzione nei bambini quando la visione è condivisa con i genitori; ma naturalmente il grado di attenzione dipende, oltre che dal contesto fisico e sociale, anche dalle caratteristiche e dall'intellegibilità del programma (Bannay).

Le variabili che più influenzano l'ascolto

L'età. I bambini, ovunque, entrano in rapporto con la tv nelle primissime fasi della vita, e a due anni sono già in grado di accenderla e spegnerla. Dai tre ai sei anni la quantità di tempo dedicata alla tv è in costante aumento fino all'entrata nel mondo della scuola che sostituisce parzialmente il consumo televisivo, anche se di fatto un costante aumento di ascolto si registra fino alle soglie dell'adolescenza (11-12 anni): periodo di massimo ascolto.

Il genere. Le ricerche mettono in evidenza che maschi e femmine sono egualmente coinvolti dalla tv, anche se la maggior parte degli studi prendono in esame l'universo femminile; ciò forse perché sulle bambine è esercitato un maggior controllo da parte dei genitori.

La stagione. L'ascolto della tv è massimo in inverno cala con la primavera e si riduce drasticamente in estate. Ciò prova che la fruizione del piccolo schermo è una seconda opzione rispetto ad altre possibilità offerte dalla vita all'aperto e dal gruppo dei pari.

Città-campagna. Si osserva, come tendenza generale, che i bambini delle grandi città guardano meno la televisione di quelli dei piccoli centri e dei paesi. Accade l'inverso nelle aree in via di sviluppo.

Livello socio culturale della famiglia. È accertato che la durata dell'ascolto è in relazione diretta con il contesto socio-culturale di riferimento: tanto più è deprivato l'ambiente, tanto maggiore è l'esposizione al video.

La modalità con cui i genitori guardano la tv risulta l'elemento che più influenza gli atteggiamenti dei bambini.

Il dato forse più importante che emerge dalle ricerche sull'apprendimento e lo sviluppo della lingua è che i bambini meno dotati a scuola sono però quelli più reattivi agli argomenti trattati dalla tv, mentre i più bravi dimostrano maggiore capacità con quelli libreschi e scolastici.

Ma, che cosa cambia nel modo di pensare di un bambino che guarda la televisione?

Migliaia di risposte sui possibili effetti non offrono nessuna certezza. È indispensabile allora, per capire i bambini ed il loro processo di socializzazione, conoscere che cosa guardano e valutare così i contenuti della televisione.

Se, infatti non è possibile stabilire una correlazione diretta tra esposizione al video e comportamenti, è certo che la tv contribuisce a "pensare il mondo" poiché è divenuto il mezzo più usato per la conoscenza di tutta quella realtà che oltrepassa i limiti della vita familiare, scolastica, amicale.

È sufficiente un'analisi comparata della programmazione per l'infanzia nel mondo, per osservare come programmi per bambini pensati negli Stati Uniti o in Giappone siano trasmessi anche in America del Sud, in Africa, in India, nei paesi arabi, nell'ex unione sovietica, oltre che naturalmente in Europa e nel Bacino del Mediterraneo.

Le storie televisive che costituiscono l'universo simbolico dei bambini del pianeta sono diverse e nuove rispetto a quelle per così dire tradizionali. L'immaginario degli adulti ha creato per i piccoli una fantasia televisiva quotidiana che riflette la contingenza dei nuovi valori.

La diffusione planetaria dell'immaginario infantile è una novità assoluta rispetto all'insieme delle tradizioni locali che nei secoli si sono tramandate con racconti, miti, leggende, e fiabe, che hanno contribuito a formare nelle diverse aree del mondo le identità degli abitanti, o per dirla con gli antropologi, a definire la loro identità di base.

Per questo sembra necessario conoscere i contenuti mitici, valoriali, etici della nuova proposta di fantasia alle giovani generazioni, perché è ad essa che i ragazzi di tutto il mondo attingono in modi diversi nella costruzione dei propri modelli di comportamento.

Dalla ricerca compiuta sui programmi televisivi destinati ai ragazzi e ai bambini dal 1985 ad oggi¹ emerge un dato importante, non previsto preliminarmente che connota tutto il flusso televisivo pomeridiano dei cartoni, telefilm, *situation comedies* e giochi e che più di singoli importanti valori e modelli di comportamento propone nel suo insieme un modo diverso e nuovo di pensare la realtà. Il flusso di immagini e suoni proposto ai giovanissimi è fondato nel suo insieme su alcune coordinate che definiscono il pensiero comune a tutte le trasmissioni. Accade infatti che il tempo, lo spazio, l'immagine che prevale sulla parola e la pubblicità che non interrompe i programmi stessi ma che con la sua presenza finisce per renderli "reali", costituiscano i nuovi paradigmi del pensiero che ben più di singoli elementi valoriali appaiono importanti per comprendere il cambiamento intercorso negli anni nella tv dei ragazzi.

Il tempo

La prima caratteristica comune a tutte le trasmissioni è la concezione del tempo. Si tratta di un tempo che possiamo definire “rituale”, che ci riporta immediatamente alla dimensione della favola sia nel caso dei cartoni che in quello dei telefilm. Ma è, ugualmente, il tempo caratteristico delle società tradizionali, quello che regola le culture primitive e costituisce l'elemento rappresentativo della loro descrizione. Questa dimensione colpisce subito chi è abituato ai ritmi narrativi propri del mondo moderno. Alla concezione dinamica dominante nelle strutture del racconto contemporaneo si oppone così totalmente la dimensione temporale ciclica e statica presente sia nei cartoni fantascientifici, sentimentali, fantastico-fiabeschi, avventuroso-storici e di vita quotidiana, come pure nei telefilm avventurosi o nelle *situation comedies*. Ad ogni episodio l'azione ricomincia dall'inizio, si svolge sempre - immancabilmente - con le stesse dinamiche e si interrompe solo per riproporsi in un'altra puntata con le stesse cause che la determinano. Anche le caratteristiche dei vari personaggi sottolineano la particolarità assoluta della produzione televisiva per i bambini. I ruoli assegnati sono definiti una volta per tutte e mantenuti tali e quali in ogni puntata, facendo così della prevedibilità e della staticità dei personaggi un elemento essenziale del racconto.

L'idea che il tempo della tv dei ragazzi sia quello dell'inizio dei tempi, quello delle civiltà pre letterate, quello definito antropologicamente come “ciclico”, in cui non è prevista la logica che dall'epoca giudaico cristiana definisce il nostro modo di posizionare gli eventi e incardinare le azioni in un “prima”, in un “adesso” e in un “poi”; sembra contrapporsi all'idea dinamica della civiltà che ci definisce che considera il tempo, tanto velocemente da arrivare a predisporre con le tecnologie dimensioni di frequente ubiquità.

Il tempo storico, teleologico, che lega la cultura alla scrittura, implica una rappresentazione ed un uso sociale del concetto di tempo che predispongono uno sviluppo in tutto il pensiero, non solo storico, ma filosofico, politico e naturalmente scientifico.. Questa concezione del tempo che implica una concatenazione logica tra gli eventi anche di lunga durata, è orientata verso un “telos”, oltre che essere definita a partire dalla scrittura.

Il tempo della televisione per ragazzi invece non ha fini, non è orientato secondo una successione di causa effetto.

Accade infatti che mentre il tempo delle fiabe è il tempo del mito, perché racconta le origini del mondo, del genere umano, dei tratti tipici di ogni cultura, quello delle storie televisive è il tempo del vissuto ordinario e del rito.

Il tempo del mito accade prima del tempo e dopo il tempo, definisce una realtà fantasmatica ed una condizione irreali, mentre il tempo ciclico condiziona la realtà e l'attività dell'esperienza e si basa su ritmi naturali.

È regola costante nella programmazione per l'infanzia che ogni storia si svolga secondo i ritmi della vita quotidiana, cioè secondo un ciclo sempre uguale.

Il tempo ciclico è infatti connesso alle esperienze esistenziali immediate, è il tempo suddiviso e ordinato secondo ritmi istituzionali, sociali, individuali.

Certamente questa impostazione fa uscire l'universo televisivo (di fronte al quale si pongono i bambini) dalla tradizione moderna che, dalla Bibbia in poi, ha descritto la dimensione del tempo in modo evolutivo, lineare, dinamico. La stessa finalità a cui ci ha abituati la storia -, la descrizione del tempo come un succedersi di fatti culturali, ideologici, filosofici, scientifici - si interrompe improvvisamente. È evidente come a questa rappresentazione della storia sia legato anche un uso sociale del tempo che implica la necessità di una concatenazione logica fra gli eventi di lunga durata, l'esigenza di essere orientato verso uno scopo, la conseguenza di essere definito a partire dalla scrittura.

Di fronte alla televisione dei bambini assistiamo a tutt'altro. Qui conta innanzitutto il linguaggio

“visto”, qui il tempo non ha fine e non è neppure orientato storicamente secondo una successione di causa-effetto.

Le esperienze degli antropologi ci hanno insegnato a considerare il «tempo mitico» come quello che racconta le origini del mondo, del genere umano, dei tratti tipici di ogni cultura. E ci hanno mostrato anche in che modo esso, pur non riferendosi mai al singolo individuo bensì alla società nel suo insieme, utilizzi un linguaggio simbolico vicino a quello del sogno. Quanto ai riferimenti temporali, il mito è un tempo del tutto particolare che segna e definisce una condizione irrealistica, proprio come quella dei cartoni fantastico-fiabeschi e fantascientifici. Ed è la stessa materia mitologica che viene stravolta: si è costretti ad abbandonare l'esperienza normale del quotidiano per accogliere l'elemento mostruoso. Attraverso questo processo i «mostri», cioè gli eroi mitologici della televisione, permettono di considerare come «normale» la realtà in cui si svolgono le loro avventure.

Nella rievocazione e nella drammatizzazione dei contenuti dei miti d'origine il rito serve a ripetere, a rappresentare, a rievocare, in termini simbolici il “momento d'inizio”, le storie televisive per l'infanzia si ripropongono infatti ad ogni episodio, con scadenze perlopiù quotidiane sempre dall'inizio.

Ogni episodio si collega ad una puntata e poi a un ciclo, come anelli di una stessa catena, senza un prima ed un dopo perché tutto ricomincia sempre.

Le storie seriali che durano ormai da più di un decennio, nel caso dei cartoni animati e da più di un ventennio nel caso dei telefilms, non presuppongono mai ad ogni episodio la conoscenza di un dato. Tutto comincia e finisce in quel frammento di storia narrata, anche se si tratta, apparentemente di un unico, lungo racconto. Le cadenze sono offerte da azioni e da eventi sempre analoghi: anzi, sono proprio i ritmi naturali più conosciuti dall'infanzia (come quelli dati dall'alternarsi del giorno e della notte, dal susseguirsi delle stagioni o dalla sequenza vita/morte) a misurare il tempo quotidiano. Non è un caso infatti che questi riti sottolineino, rievochino e rappresentino con grande cura il «momento dell'inizio».

Ogni episodio si collega a una puntata, e poi a un ciclo, come anelli di una stessa catena. In qualche modo questo ritmo contiene anche precisi valori culturali; ma al di sopra di tutto colpisce, nel rito dell'eterno ritorno, la sua dimensione temporale, perché è specificamente essa che dà nuova forza alle storie che descrive (sia nel caso di quelle fantastico-fiabesche dei vecchi Puffi, o dei nuovi pokemon, e di quelle sentimentali della Famiglia Bradford e della Casa nella prateria o di quelle di vita quotidiana di Arnold e di Happy Days o di Webster).

Di fatto, è solo nel momento della cerimonia che i miti antichi, come quelli moderni, hanno la loro ragione d'essere: il loro valore, soprattutto come mezzo di produzione e riproduzione di una data cultura, vive esattamente nel momento in cui questi miti vengono narrati. È lì che si costruisce il fondamentale rapporto fra la generazione degli anziani e quella dei giovani che devono essere iniziati. Ai nostri giorni è la televisione che svolge questo compito di «maestra di cerimonie»: è nella televisione - uno dei mezzi di comunicazione più «congeniti» all'infanzia - che avviene forse questa trasmissione di valori sociali, ideologici, culturali e psicologici. E ciascuno può constatare l'importanza, a questo scopo, non solo dei linguaggi utilizzati nelle trasmissioni quanto anche dei messaggi affidati alle immagini..

Il momento solenne, all'interno delle storie quotidiane (come la cena, i pranzi nella Famiglia Bradford, la preparazione delle pozioni magiche ad opera del Grande Puffo, lo schiacciare delle dita in Happy days, il combattimento fra i Pokemon, la rifondazione del potere in He Man/Shera, l'unione in Voltron, ecc.), rassicura il gruppo, lo riapre e lo prepara nuovamente alle opere e ai giorni futuri. Il ritmo di questo rito, così indissolubilmente legato alla vita di tutti i giorni, è ciclico; la sua ripetizione, la sua periodicità sono fondamentali per gli eroi delle storie che da essi traggono di nuovo la sicurezza perduta e il vigore necessario ad affrontare l'esistenza.

L'immagine prevale sulla parola

La dimensione tribale, ciclica, mitica del tempo presente nelle trasmissioni per l'infanzia è l'elemento più evidente, ma non il solo, che definisce le nuove coordinate del pensiero televisivo.

Perché, se è vero che il bambino più di ogni altro utente è davanti ad uno scorrere ininterrotto di immagini, suoni, colori, contenuti che lo attraggono è anche vero che più degli adulti subisce un coinvolgimento sensoriale così come gli è richiesto dalla tv stessa, e ciò è tanto più vero quanto più prolungata è stata l'esposizione al video ove le immagini prevalgono sulle parole e definiscono con il loro susseguirsi il significato dei fatti e dei racconti..

La parola parlata, il primo strumento di cui l'uomo si è servito per comprendere e dominare il suo ambiente sembra un accessorio nelle storie televisive.

Le parole, intese come forme di riappropriazione di informazioni, come sistemi di metafore e di simboli capaci di tradurre l'esperienza in sensazioni, sono infatti sempre più sopraffatte dall'uso delle immagini fino a divenire superflue. Infatti se viene interrotto l'audio, dalle storie televisive per ragazzi, tutto appare comunque comprensibile attraverso le immagini.

Una lettura critica, «trasversale», delle ricerche sull'uso del tempo nella vita quotidiana e delle analisi della famiglia contemporanea non lascia dubbi in proposito. Nelle società occidentali avanzate, come già sottolineato, le giovani generazioni non ricevono più i «significati ultimi» della loro esistenza dalle fiabe, sia perché gli antichi attori della tradizione orale non sono più disponibili alla narrazione e vivono il tempo con il bambino in modi differenti, sia perché sono venute a mancare le condizioni strutturali proprie del racconto orale, come le giornate scandite solo dai ritmi naturali. Dunque i significati ultimi, i valori di base, i modelli di comportamento non vengono più detti e raccontati, ma vengono espressi soprattutto dall'immagine televisiva. La televisione ha assunto il ruolo di mediare la cultura ai bambini soprattutto attraverso la comunicazione non verbale dei protagonisti delle storie televisive e non solo di quelle dei canoni animati.

La stereotipizzazione dei tratti della personalità espressa dai volti dei protagonisti dei cartoni animati è solo la punta di un iceberg di tutta una programmazione basata su personaggi i cui caratteri e temperamenti sono sempre deducibili dall'esterno, facilmente decodificabili anche senza la comprensione dei dialoghi e delle parole. Le stesse trame delle storie, sempre uguali, facilitano questo processo di comprensione che non si serve dell'espressione verbale se non in modo secondario. Questo è evidente soprattutto nei cartoni animati, dove l'immagine facciale, ormai quasi sempre elaborata con il computer, esprime gli stati d'animo, le intenzioni, le emozioni attraverso dei tratti grafici comuni. Infatti, a ben guardare, i volti dei protagonisti sono molto poco differenziati, e complessivamente si possono catalogare poco più di una decina di tipi. La decodifica componamentale di questi segni è immediata e il messaggio viene trasmesso in modo inequivocabile, come se i piccoli spettatori possedessero un codice di interpretazione comune e infallibile. In realtà questo codice esiste. Esso si fonda su una scienza antica, che risale agli albori delle prime dottrine psicologiche, secondo cui era possibile conoscere le essenze spirituali dell'individuo attraverso lo studio delle sue manifestazioni fisiche: si tratta della fisiognomica.

Pare sia stato Aristotele a gettare le fondamenta di questa teoria facendo i primi paragoni tra le teste degli uomini e quelle assai somiglianti di certi animali. E la tradizione da allora è proseguita ininterrotta passando attraverso studiosi ellenistici e arabi, sino al XVI secolo e alla rifioritura del pensiero classico (citiamo Giambattista Della Porta, autore di *De humana physiognomonia*, 1586). Ma è soltanto con J.K. Lavater (1741-1801)² che la corrispondenza tra fisico e spirito assume un carattere assiomatico: «L'uomo è certamente l'opera più bella del Creatore; ogni pensiero, ogni affetto di Lui ha ceni tratti esterni che corrispondono; simili tratti dovrebbero essere come lo specchio della di lui anima; ma l'uomo vizioso impara a fingere, cerca nascondere in se stesso le sue passioni, i suoi vizi

e vorrebbe pur far sottentrare all'espressione della colpa quella della vinù; l'ipocrisia, però, gli presta invano ogni suo soccorso; il di lui essere intellettuale modifica quasi sempre l'essere fisico, giacché, in realtà, le abitudini dell'anima influiscono sui tratti esterni e questa verità per l'appunto è quella che ha dato origine all'ane fisiognomica». Lavater, da grande divulgatore, spiega anche, in molti trattati di uso pratico, il succo delle sue teorie fornendo ai lettori gli strumenti fondamentali per penetrare nei più nascosti segreti della personalità umana attraverso la semplice osservazione dei tratti di un individuo. Dice, ad esempio: «Un capo grosso, con una piccola fronte triangolare annunzia uno spirito privo di sentimento. Un capo il di cui cranio sia coperto di grascia e di carne denota uno spirito limitato»³. Ma è soprattutto la fronte, secondo il celebre pensatore svizzero, che permette un sicuro giudizio sull'intelligenza dell'uomo. Una fronte aperta e liscia indica «la tranquillità dell'animo»; la rugosa «scopre il bollire delle passioni, il turbamento dell'animo»; una copena di bitorzoli caratterizza «il temperamento collerico», mentre se è rotonda e prominente «indica uno spirito debole», e se è molto prominente «il colmo della stupidità»⁴. Per Lavater, che fu anche poeta, osservare gli occhi è come leggere in un libro aperto: «Gli occhi cilestri sono bensovente il retaggio del flemmatico e talvolta denotano ancora la mollezza e la debolezza. I neri sono l'indizio dell'energia; verdastri indicano spesso il temperamento collerico»⁵. Ma anche un naso non è privo di significato e di messaggi: «A spina larga promette qualità grandi, aquilino annunzia un carattere imperioso e passioni ardenti». Per non parlare della bocca: «Essa esprime quasi sempre lo stato interno dell'anima»⁶. E del mento, delle guance, dei capelli e persino del collo. Tutto contribuisce a classificare l'uomo nella sua intelligenza psichica e mentale. La fisiognomica di Lavater assicurava la coerenza e la legittimità della natura in nome della perfezione dei Creatori: la sua saggezza escludeva la casualità e incoraggiava la ricerca dei significati ultimi di tutte le cose dato che niente, secondo i principi della fisiognomica tradizionale, è senza significato. L'enorme varietà delle fisionomie umane, di conseguenza, non può non obbedire a una legge naturale secondo cui le differenze fisiche non sono significative e non corrispondono a quelle altrettanto numerose del carattere. Poiché le leggi naturali sono uguali per tutti («La natura è uguale ovunque, non agisce mai arbitrariamente e senza leggi»; «la stessa saggezza, la stessa forza dà forma a tutto, dà un senso a tutto, crea la varietà a partire da una sola legge, da una sola volontà»), le somiglianze fisiche designano analogie con le caratteristiche più intime. Questi elementi fondamentali della fisiognomica sembra siano stati ripresi dai *cartoonists*, soprattutto giapponesi. Per essi la percezione della realtà, trasmessa dalla tv, deve passare quasi tutta attraverso le espressioni dei personaggi. I loro tratti fisici, sono infatti molto più rilevanti ai fini della comprensione, del loro interazioni, del contesto storico-sociale, del comportamento stesso. Esiste solo ciò che appare⁷. Da questo modo di impostare la comunicazione televisiva però sorgono spontaneamente alcuni interrogativi: la televisione fornisce un modo di percepire la realtà solo attraverso le apparenze? È possibile conoscere il mondo e interpretarlo solo attraverso l'espressività ascritta nei tratti fisici? E, soprattutto, che tipo di mondo viene proposto a partire dall'espressione dei singoli? Il rischio è che attraverso la fisiognomica si affermi non solo un messaggio reazionario, ma perfino il tentativo di giustificare molti pregiudizi razziali basandosi sulla «certezza» delle sue leggi e dimenticando sia gli esiti della cultura razionalistica che il contesto in cui la fisiognomica si affermò. Alle origini, infatti, la fisiognomica ebbe una funzione sociale rilevante. Su basi scientifiche volle dimostrare come inesistenti le frontiere fra le classi, disconobbe le capacità dei singoli individui e in tal modo impedì la riproduzione della struttura sociale preesistente alla rivoluzione francese, facilitata dalla ereditarietà dei ruoli. Contribuì insomma a dare a ogni uomo la sua dignità e alla borghesia nascente un'immagine rassicurante di sé. Nell'ambiente sociale postrivoluzionario, però, venne sottolineato il risvolto negativo della fisiognomica da chi aveva interesse a creare e dirigere un nuovo assetto politico ed era lontano sia dal radicalismo giacobino che dall'estremismo conservatore. In pratica, la nuova classe dominante volle prendere le distanze dalla vecchia nobiltà e dagli ambienti

popolari cercando nella natura e nel soprannaturale una giustificazione, anzi il vero ordine, quello divino, di cui le istituzioni non erano più garanti. In questo modo però si decretò l'esistenza delle differenze basate non più, ufficialmente, su criteri di classe, ma su qualità naturali, quindi indiscutibili perché connesse alla nascita. Si affermarono così nuovi valori (intelligenza, sensibilità, prudenza, operosità) che definirono la naturalità quasi ineluttabile delle differenze sociali, di classe, sulla base di una, per esempio, fisiologia delle professioni e dei luoghi di residenza. Così la fisiognomica, nata con intenti progressisti, si trovò a rendere un ottimo servizio al conservatorismo reazionario. I rischi e le ambiguità rivelatisi nell'uso della fisiognomica, in un certo qual modo oggi rischiamo di trovarli nella psicologia differenziale. Sostenuta da un apparato statistico rilevante e sempre più sofisticato, essa pure intende cogliere le caratteristiche individuali, per così dire naturali. In un modo nuovo, aggiornato rispetto alla fisiognomica classica, la psicologia differenziale offre uno strumento utilissimo per convincersi di essere dotata di invisibili qualità ascritte sul proprio corpo e per convincere quelli che non le hanno di esserne sprovvisti. La quasi totalità dei serial americani esaminati poggia su questi presupposti. D'altra parte è innegabile il rinnovato interesse per l'espressività del corpo e del viso come indicatori fondamentali di conoscenza. A dimostrarlo basterebbero le opere sempre più numerose pubblicate tra gli anni '70 e '80 sulla «comunicazione non verbale» e centrate invece sull'importanza dei «volti, dei lineamenti, della gestualità e quindi della fisiognomica».

I cartoni animati non fanno che sancire questo revival. Sia quelli sentimentali che quelli avventurosi, sportivi o fantastico-fiabeschi hanno tutti sullo sfondo una «natura» che è l'unico elemento di certezza, insieme a quella decina di «tipi» che impersonificano tutti i personaggi delle storie⁸.

La fantasia in vendita

Prima della televisione non sarebbe stato possibile pensare di comparire il proprio eroe per identificarsi con lui.

La generazione che è cresciuta davanti allo schermo ha invece introiettato la possibilità se non addirittura la necessità di acquistare il personaggio della storia insieme ai giochi che lo accompagnano. Il vasto movimento economico sorto intorno al giocattolo e la conseguente pubblicità televisiva sono un fenomeno relativamente recente. Il primo giocattolo lanciato attraverso la pubblicità in televisione pare sia stato, nel 1952, una creazione della Hesbro dal nome singolare: Signor Testa di Patata (Mr. Potato Head). Il lancio ovviamente avvenne negli Stati Uniti, in California. Il passo decisivo risale però al 1955, quando la Mattel, una delle ditte più grandi del settore, che fra l'altro produce giocattoli di successo come Barbie, comprò mezzo milione di dollari di spazi pubblicitari in uno spettacolo per giovanissimi, il Mickey Mouse Club. Fu quella la prima volta in assoluto che una televisione nazionale reclamizzò giocattoli: tre anni prima infatti la Testa di Patata era stata venduta su una rete locale. Fu così che si spianò, più che una strada, un'autostrada: da allora la televisione si è impadronita del giocattolo e non lo ha abbandonato più. Ampliò il mercato, ridefinì la stagionalità del prodotto (che veniva venduto quasi solo durante certe festività, soprattutto durante il periodo prenatalizio), pose le basi per la prosperità del settore e non solo in America: la quantità di prodotti offerti aumentò, i costi diminuirono sempre di più. Nel 1960, Bernard Loomis, che può essere considerato il vero stratega della pubblicità televisiva del giocattolo, lanciò Chatty Kathy, la prima bambola parlante, un prodotto costoso, ma commercializzato secondo la previsione che i costi sarebbero stati ampiamente coperti dalla forte domanda che si sarebbe creata dopo la sua apparizione in tv. Il che puntualmente avvenne.

Tuttavia la prima vera rivoluzione nella pubblicità televisiva dei giocattoli fu quella del 1969, quando Loomis e altri manager della Mattel idearono un cartone animato che aveva come protagonisti

proprio quei modellini di automobili che la Mattel stava lanciando allora sul mercato (gli Hot Wheels). Il cartone era trasmesso il sabato mattina per mezz'ora dal network nazionale Abc. Il programma televisivo ovviamente era prodotto in collaborazione con la Mattel e questo scatenò la furibonda reazione di una impresa rivale, la Topper Corporation, che denunciò la Mattel per concorrenza sleale alla Federal Communication Commission. Hot Wheels fu accusato di violare le norme stabilite dalla commissione, che impedivano allora la commistione tra programmazione e pubblicità. La commissione accettò il ricorso e ordinò alle reti televisive di far rientrare i tempi dello spettacolo in quelli della pubblicità. Fu un argine che resistette appena un decennio e che è stato fragorosamente rotto negli anni '80. Già allora però la pubblicizzazione dei giocattoli sui media, specie televisivi, si era avviata in modo trionfale. Anche in Italia, la prosperità del giocattolo è testimoniata non tanto dall'apertura, nel 1962, del Salone internazionale del giocattolo (su imitazione della secolare Spielwarenmesse di Norimberga), quanto, nella metà degli anni '70, dalla nascita dei primi negozi specializzati di giocattoli, anche per adulti, dal nuovo spazio dedicato ai giochi da quotidiani e settimanali, dalle pubblicazioni di manuali di giochi e opere di impostazione storica e antropologica. In quegli anni compaiono anche figure di esperti o di creatori e inventori di giocattoli (Alex Randolph, Syd Sackson, Marko Meirowitz, Erno Rubik). Ma sono soprattutto i più efficaci mezzi di comunicazione di massa, la radio e la televisione, che dedicano una sempre più massiccia e sollecitata attenzione ai giocattoli di ogni specie. Sono del 1977 i primi giochi elettronici, cui seguono i *fantasy games*, nati applicando la visione del mondo dei film fantastici di George Lucas agli schemi tradizionali del gioco di guerra. L'anno prima negli Stati Uniti si era avuta una prova ai limiti dell'incredibile di quanto fosse ormai stretta l'interconnessione fra giocattoli e televisione.

Protagonista ancora la Mattel con il solito Bernard Loomis, che dagli schermi riuscì a creare il desiderio per un oggetto ancora in fieri legato al mondo delle guerre stellari di Lucas. Il «bisogno» nei telespettatori venne sollecitato in vista delle feste natalizie, ovviamente; ma a causa di un disguido nello stabilimento di Hong Kong, i pupazzi stellari sarebbero stati pronti solo per la primavera successiva. Alla Mattel non si persero d'animo e inventarono dei «certificati di credito» per quei giocattoli, che furono venduti ai bambini per Natale. Con questi pezzi di carta su cui erano disegnati i personaggi delle «guerre stellari», i piccoli clienti e poterono soddisfare la loro voglia, nata davanti ai teleschermi, la Pasqua seguente.

Col passare degli anni il concetto di marketing si è evoluto ed è diventato sempre più adeguato, diremmo parte integrante e significativa, all'attuale struttura dei consumi, che si presenta all'insegna del transeunte, dell'effimero e che si basa sull'innovazione spasmodica e costante del prodotto.

Con un'eccezione: che nel campo dei giocattoli occorre creare un sistema, una linea di prodotti, più che un prodotto singolo. Ed ecco allora spiegato il successo senza fine, per fare un esempio, della Barbie: la Mattel ha reso questa «american doll» parte di un ambiente immaginario che astutamente poteva essere modificato, esteso all'infinito. L'idea per la verità non era nuova. Era stata già pensata nel 1916 da Olek Kirk Christiansen quando inventò i primi mattoni Lego in legno e fu elaborata dal figlio Godfredr che codificò le regole basate sulle infinite possibilità del gioco; ma questa volta l'infinità di possibilità non erano affidate alla fantasia del bambino ma alla sua possibilità di acquisto.

Nel 1980 viene messo in onda il primo special televisivo, dal titolo: «In the World of Strawberry Shortcake», in cui si realizzano tutte le nuove acquisizioni della pubblicità: si lancia una linea di prodotti e la commistione tra programmazione e advertising è completa.

In pratica la tv dei ragazzi diventa da allora la *longa manus* promozionale dell'industria del giocattolo.

Se negli anni 80 erano circa una trentina i cartoni animati basati su giocattoli: (Bots, Wuzzels, Snorkies, Mask, Popples ecc.) oggi la maggior parte dei programmi viene solitamente finanziata dai

produttori di giocattoli o dai propri titoli dei marchi, che controllano anche i testi. Siamo entrati, in effetti, in una nuova era. Non solo l'industria, a differenza di quanto era accaduto negli anni '70, quando si rivolgeva più ai genitori che ai figli, dà l'assalto, per così dire, direttamente al bambino; ma la confusione tra programma e spot diviene, deliberatamente, totale e totalizzante. Le storie seriali dei cartoni animati che durano anni si concludono in realtà ad ogni episodio con l'acquisto dei personaggi principali della storia stessa. L'unificazione tra il messaggio pubblicitario e il programma così diviene.

Le strategie pubblicitarie delle industrie del giocattolo adottano talvolta anche un altro schema, forse più artigianale ma non meno efficace.

Si tratta della sponsorizzazione di uno o più parti di un programma da parte di un prodotto o di una linea di prodotti. Anche la sponsorizzazione consente la citazione del nome del giocattolo con una continuità tale da far apparire ai piccoli telespettatori il giocattolo stesso parte integrante del programma.

Nessuno prima aveva mai pensato di essere Biancaneve o Cappuccetto Rosso, se non assumendone le sembianze una volta all'anno a Carnevale; ma soprattutto nessuno prima aveva mai pensato di comprare Cappuccetto Rosso o Biancaneve. Adesso la pubblicità del giocattolo-eroe, (il fenomeno Pokemon la dice lunga a proposito), induce invece a pensare che basta comprare per essere... Posseggo, quindi sono? In questo senso si può dire che la pubblicità non interrompe veramente i programmi, ma anzi li rende tridimensionali con l'acquisto. La reificazione della fantasia è un fenomeno importante della globalizzazione dell'immaginario in corso che seppure non viene considerato come un problema da nessun "codice" di autoregolamentazione⁹.

Note:

- 1 Nel 1985 per la prima volta si sono registrati e raccolti tutti i programmi destinati ai bambini e ai ragazzi nel mese di novembre di tutti i network di livello nazionale. Da allora esiste un osservatorio permanente sulla tv dei ragazzi presso il centro Educazione e mass media della Università di Roma Tre ed i risultati e le considerazioni che seguono sono elaborate a partire da una ricerca sistematica compiuta su tutta la programmazione con il metodo di analisi di contenuto. Parziali risultati di questo osservatorio permanente sono stati pubblicati in: M. D'amato, Per amore, per gioco, per forza ed eri 1988. Lo schermo incantato, ed Riuniti 1988 e 1993, Infanzia e pregiudizio ed Eri 1993, Bambini e tv ed Il saggiatore 1997, I teleroi, ed. riuniti 1999.
- 2 Cfr. J. K. Lavater che pubblicò a Zurigo tra il 1775 e il 1778 Physiognomische Fragmente zur Beforderung der Menschenkenntnis und Menschenliebe (Parigi, Biblioteca Nazionale).
- 3 Op. cit. p. 29.
- 4 Op. cit. p. 31.
- 5 Op. cit. p. 34.
- 6 Op. cit. p. 36.
- 7 Per una riflessione sui cartoni animati si rinvia a: J. Grant, Enciclopedia of Walt Disney's Animated Characters, Twickenham, Hamlyn Publishing Group, 1987; S. Schneider, That's All Folks, New York, Henry Holt and Co, 1988 (Warner Bros); A. Baricordi, M. De Giovanni, A. Pietrosi, B. Rossi e S. Tunesi, Anime. Guida al cinema d'animazione giapponese, Bologna, Granata Press '91; L. Raffaelli, Le anime disegnate, Roma, Castelvelli, 1994 (cartoni giapponesi); M. Giusti, Cartoni animali, Firenze, Vallardi, 1993.
- 8 I cartoni animati
I cartoni occupano un ruolo importante nell'ambito della televisione dei piccoli, ma non sono sempre l'asse portante dei palinsesti pomeridiani. La loro presenza è molto sperequata nei diversi contesti. Completamente assenti su Rete 4 hanno costituito quasi l'intera programmazione per l'infanzia di Junior Tv.
Molti studi e molte ricerche hanno messo in evidenza le loro tipologie, le loro peculiarità ed hanno contribuito di fatto a sottolineare sempre la loro portata nell'immaginario collettivo del mondo.
Alla quantità di canoni trasmessi corrisponde una qualità molto diversificata non solo semiologica, ma anche contenutistica.
Sulla base del tema dominante nelle storie è stato infatti possibile articolare una variegata tipologia di cartoni: fantastico-fiabeschi, fantascientifici, sportivi, di vita quotidiana, avventuroso-storici, sentimentali.

I cartoni fantastico-fiabeschi

Sono caratterizzati da un contesto irrealistico ricco di elementi magici. Le storie di queste serie sono ambientate in improbabili boschi (per es. i Puffi, Davide Gnomi, Memole, Ape Magà), in fondali marini (per es. gli Snorkies o in ambienti domestici surreali (per es. gli Orsetti del Cuore o i Muppet Babies, Topo Gigio). I personaggi di queste vicende sono tutti degli stereotipi, sono poco sfaccettati psicologicamente, ed hanno un tratto della personalità così predominante tanto da essere connotati e definiti in base a quello. Esempio a questo proposito i Puffi, che nell'appellativo esprimono la loro caratteristica: c'è Puffo Brontolone, Puffo Golosone, Puffo Inventore, Puffo Quattrocchi ecc. Le vicende che coinvolgono gli eroi di queste serie non sono mai veramente drammatiche né tragiche. Un elemento costante di tutti i cartoni fantastico-fiabeschi è il gruppo, dal quale ognuno trae la propria sicurezza, con cui si identifica ed in funzione del quale vive. Questo genere di cartoni è quello che più si avvicina alla mitologia della fiaba, oltre che per i contenuti immaginari, anche per il linguaggio didascalico usato e per la ridondanza dei temi proposti. Tuttavia, a differenza delle fiabe, queste storie televisive non sono portatrici di significati ultimi, un po' perché la serialità non prevede fine, un po' perché l'intimismo che le caratterizza tutte non prevede catarsi, ma solo un messaggio pacificatoriamente edulcorato del vivere insieme.

I cartoni fantascientifici

L'individuazione del genere si è basata soprattutto sulla quantità di alte tecnologie usate. Tutte le vicende che sono alla base delle storie di He Man, Shera, Robotech, Transformers, Voltron, Flash Gordon, Mask, Cops, Mazinga, Yattaman, Ghostbusters, Digimon sono infatti contrassegnate soprattutto dalle apparecchiature tecnologicamente avanzate impiegate dai protagonisti. Astronavi che contengono intere città (Robotech); computer in grado di selezionare, autonomamente e a distanza, i gruppi di persone più adatte per compiere missioni impossibili (Mask); automobili che si trasformano a seconda del bisogno in micidiali armi da guerra (Transformers), sono solo alcuni degli esempi possibili di questo panorama. Lo scenario del futuro è spesso rappresentato come un «medioevo prossimo venturo» (R. Vacca, Il medioevo prossimo venturo, Mondadori, '82), perché i protagonisti di queste vicende indossano perlopiù abiti di foggia quattrocentesca. Tutte queste storie sono basate sulla lotta per il potere, e gli eroi di questi racconti sono tutti dei leader carismatici. Il cartone fantascientifico, con il suo messaggio ridondante, propone sempre la stessa avventura scatenata da congiunture pressoché identiche tra loro, ed è portatore più di tutti gli altri di una precisa ideologia politica. Le azioni degli eroi protagonisti sono quasi sempre risposte passive, nel senso che l'azione è intrapresa per lottare contro il male come reazione ad una prevaricazione subita o ipotizzata. La dimensione attiva di lotta per il bene è rarissima, ma l'eroe conferma sempre che la giustizia trionfa, e che è sufficiente essere buoni (adeguandosi di fatto alle norme societarie della legge) per vivere felicemente. Il modello struttural-funzionalista non è mai messo in dubbio.

I cartoni sportivi

Sono stati considerati tali tutti i cartoni ove lo sport costituisce l'attività prevalente dei protagonisti, e dove la competizione agonistica è presente nel maggior numero di fotogrammi. Essi sono connotati dall'exasperazione del reale, nel senso che i volti, le gambe, il pallone, il campo, il ring, la rete, il canestro, sono disegnati in modo così stereotipato da trasmettere continuamente la sensazione di forza, di fatica, di sfinimento, di paura, di rabbia, ma soprattutto di sofferenza dei giocatori. Questi sono in campo (Holly e Benji, Forza campioni), sul ring (l'Uomo Tigre), su un terreno di pallavolo (Mimi), non per giocare ma per vincersi e per vincere. Ciò che è in gioco ogni volta è il proprio onore, quindi per la paura di perdere la faccia e non ottenere il riconoscimento degli altri è indispensabile battersi fino all'ultimo, darsi totalmente per la squadra, per il Giappone. È in gioco la difesa dell'identità nazionale. L'olocausto della vita non avviene solo perché si tratta di un serial, ma la tensione dei protagonisti verso la ricerca dell'assoluto è espressa ogni volta con una così grande incisività da far temere ogni volta la fine.

I cartoni di vita quotidiana

Le storie ambientate nei luoghi del quotidiano (casa, scuola, club ecc.), in cui i protagonisti hanno sembianze umane, non sono dotate di superpoteri, ed agiscono soprattutto in funzione di relazioni intimistiche, sono state identificate in questa categoria. I valori mediati da queste vicende afferiscono perlopiù alla sfera del privato e ripropongono continuamente il tema dell'affermazione del sé. Sono le storie di Occhi di Gatto (tre sorelle che di giorno gestiscono un bar e di notte rubano), di Coccinella (una bambina che insieme ai fratelli cerca un'indipendenza per se e i suoi animali), di Braccio di Ferro e di Alvin Show, di Quelli di Beverly Hills.

I cartoni avventuroso-storici

I fatti si svolgono durante la rivoluzione francese. I protagonisti delle storie, sia il Tulipano Nero che Lady Oscar hanno doppie identità che usano nei due mondi di appartenenza: il popolo ed i nobili. Ma la principale caratteristica di queste serie è data dall'ambiguità delle trame. Ad ogni episodio l'eroe offre la sua spada e la sua abilità a chi si trova in difficoltà: siano i ricchi o i diseredati. La morale super partes si avvicina di più all'azione caritatevole che all'impegno rivoluzionario. In sostanza dopo 92 episodi è difficile contestualizzare politicamente e ideologicamente le res gestae del Tulipano Nero e di Lady Oscar.

I cartoni sentimentali

Quando i sentimenti dei protagonisti costituiscono il fulcro e l'anima delle storie, definendone gli intrecci più di ogni altro elemento; quando l'amore, la paura, la solitudine e l'odio sono gli stimoli che più determinano le azioni, allora l'unica categorizzazione possibile è risultata essere quella del sentimento. È il caso emblematico di storie animate riprese dalla narrativa ottocentesca: Heidi, Remi e Huck.

9 Il codice della SACIS prevede infatti a proposito che:

Art. 28 bis (giocattoli e giochi per bambini)

La pubblicità relativa a giocattoli e giochi per bambini non deve indurre in errore:

- sulla natura e sulle prestazioni e dimensioni del prodotto pubblicizzato;
- sul grado di abilità necessario per utilizzare il prodotto;
- sull'entità della spesa, specie quando il funzionamento del prodotto comporti l'acquisto di prodotti complementari.

In ogni caso, questa pubblicità non deve minimizzare il prezzo del prodotto o far credere che il suo acquisto sia normalmente compatibile con qualsiasi bilancio familiare.

Ma il codice non contempla la reificazione della fantasia...

Tuttavia questo aspetto è stato considerato dal regolamento dell'Autorità per le garanzie nelle comunicazioni in vigore dall'8 ottobre 2001, in materia di "pubblicità radiotelevisiva e televendite", che nell'art. 3 comma 4 recita: "...Nella pubblicità diffusa prima o dopo i cartoni animati non possono comparire i personaggi dei medesimi cartoni animati." Al momento attuale, tuttavia, non si osserva un mutamento di rotta.