



La mobilità autonoma dei bambini e la correlazione con gli stili genitoriali: una rassegna bibliografica

di Marica Notte, Daniela Renzi

ABSTRACT

Lo scopo di questo lavoro è quello di presentare alcune ricerche internazionali sul tema della mobilità autonoma dei bambini e sugli studi teorici degli stili genitoriali, descrivendo come negli ultimi anni l'interesse sull'argomento di mobilità autonoma si correla anche con le diverse tipologie di stile genitoriale (autoritario, autorevole e permissivo). Inoltre, sarà presentata un'ipotesi di ricerca che riguarda l'iniziativa “A scuola ci andiamo da soli”, sviluppata nell'ambito del progetto “La città dei bambini”. Questa ricerca si pone l'obiettivo di studiare l'effetto dell'autonomia di movimento dei bambini (nel percorso casa-scuola e di spostamento in generale) sullo stile genitoriale e su altre caratteristiche del rapporto genitore-figlio.

Introduzione

Il ruolo che il genitore esercita durante lo sviluppo del bambino ha risonanza lungo l'arco della crescita. Fare della genitorialità un modello di riferimento positivo e rassicurante per il bambino, che vada a incidere sulla sfera delle competenze emotive, cognitive e sociali, può rappresentare una sfida impegnativa e di non facile riuscita. Il rapporto con i genitori genera sui figli degli effetti determinati dal comportamento e dalle scelte che il genitore adotta come regole educative. Rispetto a molti decenni fa, la protezione genitoriale sta assumendo anche dei connotati negativi: gli atteggiamenti iperprotettivi dei genitori sono in netto aumento tanto da aver portato alla definizione di “genitori elicotteri” (Cline & Fay 1990). Tra le cause che possono giustificare tale trasformazione un peso importante è rappresentato dalla paura dei rischi e di conseguenza dall'esposizione ad essi. Il genitore che tutela il bambino con una protezione smisurata rispetto al rischio a cui può andare incontro, in realtà, lo priva di fondamentali esperienze di crescita che andranno a costituire l'architettura comportamentale del proprio essere. Quando un genitore controlla eccessivamente il comportamento del proprio figlio ne ostacola l'apprendimento personale e la consapevolezza delle proprie azioni ed emozioni. I figli di genitori iperprotettivi dimostrano più difficoltà nel fare amicizia, nel prendere decisioni autonome in ambito scolastico e nell'esercitare l'autocontrollo (Perry et al. 2018). La genitorialità esercitata con eccessivo controllo (*overcontrolling parenting*) limita notevolmente la capacità dei bambini di elaborare e mettere in atto strategie comportamentali spontanee (Fox & Calkins, 2003). Inoltre, tali atteggiamenti possono interferire con il senso di competenza perché trasmettono l'idea nei figli di non avere molta fiducia nelle proprie capacità. Quando i genitori risolvono i problemi al posto dei figli, questi ultimi potrebbero non sviluppare la fiducia in se stessi e la competenza autonoma necessarie per risolvere i propri problemi (Schiffrin et al. 2014).

L'ambiente urbano è un luogo ideale dove poter osservare direttamente i comportamenti degli adulti verso i più piccoli e dove l'intrusività genitoriale emerge con grande impatto. Infatti, negli ultimi decenni è diventato raro notare bambini muoversi in autonomia, specialmente nelle città con una ampia estensione territoriale.

L'assenza infantile è amplificata anche dalla trasformazione urbanistica moderna, sempre più indirizzata verso l'ottimizzazione dello spazio e del tempo, che alimenta lo stato di paura in cui vive il genitore e di cui il bambino ne è il destinatario. I continui cambiamenti delle città mettono ad dura prova la volontà di reagire e di trovare soluzioni alternative: ad esempio se si pensa al traffico automobilistico una soluzione potrebbe essere l'utilizzo di trasporti pubblici al posto del mezzo privato. Dalle rilevazioni Istat (2017) in Italia, nel 2016, risultano 43 milioni di autoveicoli, 620 mila in più rispetto al 2015, di cui l'88,4% sono autovetture. Sempre da un censimento Istat (2018) sugli spostamenti quotidiani, risulta che quasi una persona su cinque (19,1%) sceglie una forma "attiva" per gli spostamenti: va a piedi il 17,4% e in bici l'1,7%. È in leggero aumento la quota di coloro che si spostano a piedi, che passa dal 16,2% del 2007 al 17,4%, mentre resta piuttosto invariato l'uso del mezzo privato. Prediligere la mobilità attiva è una scelta che può diventare una pratica educativa che l'adulto e il genitore può trasmettere ai bambini.

Nelle grandi città è in netto calo l'autonomia di movimento dei bambini, soprattutto se questa esperienza viene associata all'andare a scuola da soli: nelle città con oltre 50.000 abitanti l'autonomia di bambini e ragazzi è più penalizzata, infatti soltanto il 22,4% non viene accompagnato a scuola da un adulto (Istat, 2017). Dal sondaggio inoltre emerge che sono 200.000 (il 30,3% della popolazione fra gli 8 e i 14 anni) i bambini e i ragazzi che percorrono un tragitto casa-scuola entro il chilometro di distanza da soli o con i loro pari. Un ulteriore studio (Ayllón et al. 2019) condotto nella città di Huesca, Spagna, evidenzia come la mobilità autonoma dei bambini tra i 9 e gli 11 anni, nel percorso casa-scuola, varia in relazione alla valutazione dei genitori. Lo studio dimostra come aspetto determinante sulla mobilità autonoma la volontà dei genitori a mandarli a scuola da soli: il 42,3% dei genitori dichiara che il proprio figlio è andato a scuola accompagnato da un adulto, il 18,1% che il proprio figlio è andato a scuola o è tornato da scuola senza essere accompagnato, e quindi in questo caso l'autonomia si verifica in uno dei due modi, e in ultimo il 39,5% riferisce che il proprio figlio va e torna da scuola in completa autonomia. Le aree rurali, a differenza delle città, garantiscono ai bambini di muoversi liberamente e autonomamente andando a produrre dei benefici fisici e una maggiore socializzazione (Kytta, 2002). La presenza di aree verdi aiuta a migliorare la percezione ambientale del pericolo dei genitori, in particolare delle madri, valutando positivamente l'autonomia di movimento (Prezza et al. 2005).

Come affermato da Hillman (1993) le paure dei genitori possono limitare l'indipendenza dei bambini a vari livelli dello sviluppo evolutivo e inibire l'esplorazione territoriale circostante, andando a mutare il senso di sicurezza e la sottostima, da parte dei genitori, delle competenze in possesso dei bambini. I bambini non si tutelano limitandone l'autonomia di spostamento e sottostimandone le abilità ma concedendo loro un'interazione attiva con il proprio contesto (ambientale, familiare, scolastico) di crescita. Questa diminuzione di autonomia di movimento dei bambini è un dato registrato sul piano delle ricerche internazionali già a partire dal 1971: il dato sottolinea che l'80% dei bambini e bambine inglesi tra i 7 e i 15 anni d'età percorrevano il tragitto verso scuola senza la supervisione adulta, mentre verso la fine del 1980 tale dato passa dal 80% al 9% (Hillman et al. 1990). Lo stesso studio registra una forte diminuzione di autonomia nei bambini inglesi di scuola primaria nel percorso verso casa: nel ventennio che va dal 1971 al 1990 si passa dall'86,0% al 35,0%, mentre nel ventennio che va dal 1990 al 2010 si arriva al 25%.

Dalle esperienze maturate negli anni di sperimentazione del progetto "A scuola ci andiamo da soli"¹ i risultati dimostrano quanto peso abbia da parte del genitore la percezione dei rischi nella scelta di concedere maggiore autonomia. Nonostante la maggior parte dei genitori ritenga giusto lasciare più liberi i figli, questa libertà è ancora ostacolata non tanto dalla effettiva dannosità del contesto ma dalla paura per il traffico, per gli incontri pericolosi e dalla scarsa fiducia nell'altro. Dai risultati ottenuti da un'indagine² più recente (Renzi, 2017) è emerso che la bassa autonomia dei figli viene considerata dai genitori un elemento

¹ Le modalità operative del progetto internazionale "La città dei bambini" sono principalmente due: la partecipazione infantile nel governo della città e favorire l'autonomia di movimento dei bambini e delle bambine. La partecipazione infantile prevede due modalità: 1) l'istituzione del Consiglio dei bambini e delle bambine; 2) la progettazione partecipata. Per la promozione di autonomia: 1) l'esperienza "A scuola ci andiamo da soli"; 2) la campagna "Prima i pedoni!". Per un ulteriore approfondimento delle tematiche progettuali e della loro applicazione si rimanda al sito del progetto: <https://www.lacittadeibambini.org/>

² Indagine condotta nell'ambito del progetto regionale "Il Lazio, la Regione delle bambine e dei bambini" in collaborazione con i Comuni di Casperia, Genazzano, Formia, Subiaco, Vasanello. Per approfondire la lettura del report si rimanda la sito "La città dei bambini": https://www.lacittadeibambini.org/wp-content/uploads/2018/11/RT_dati_regione.pdf

positivo, a differenza dei figli che sentono limitata la loro libertà, perché la percezione della pericolosità è più alta nei genitori che nei bambini. Un altro dato importante registra il cambiamento avvenuto in pochi anni: in Italia nel 2002 la percentuale dei bambini della scuola primaria che percorreva il tragitto in autonomia verso casa era dell'11%, mentre nel 2010 è scesa al 7% (Renzi, 2017), percentuale diversa sul piano internazionale: il 25% dei bambini inglesi e il 76% dei bambini tedeschi percorre il tragitto in autonomia (Renzi e Tonucci, 2013).

Ma perché un'esperienza che tutti gli adulti di oggi hanno vissuto da bambini è così difficile da permettere ai propri figli? Ragionare su tale quesito permette di estenderne il significato, ampliandone la portata non solo speculativa ma anche conoscitiva. È possibile, quindi, chiedersi quanto e come il ruolo rivestito dai genitori incida sul tipo di comportamento che si modellerà nel bambino, così da influenzare un positivo senso di sé, in quanto l'iperprotezione genitoriale (*overprotective parents*) impedisce al bambino ogni esperienza personale e questo mette a rischio il suo sviluppo autonomo.

Gli stili genitoriali

Nel 1967 Baumrind, riprendendo i lavori sulla teoria dei tre stili di leadership (autoritario, democratico e *laissez-faire*) di Lewin (1939), delinea tre tipologie di stile genitoriale (*parenting style*): 1) autoritario (*authoritative*); 2) autorevole (*authoritarian*); 3) permissivo (*permissive*). Queste tre tipologie di stili vengono ricavate sulla base dei comportamenti adottati dai genitori nei confronti dei propri figli, ed in particolare rispetto a due dimensioni: la richiestedività (*demandingness*) e la responsività (*responsiveness*). La richiestedività, detta anche la capacità di porre dei limiti, è definita dalle richieste che i genitori pongono ai bambini esercitando controllo, potere e supervisione (Baumrind, 1971). Al contrario, la responsività è il modo in cui i genitori rispondono ai bisogni dei bambini dimostrando loro calore, supporto e accettazione (Baumrind, 1991). Gli stili parentali si differenziano per il livello di richiestedività e quello di responsività: ad alta richiestedività e bassa responsività corrisponde lo **stile autoritario**; ad adeguata richiestedività e responsività corrisponde lo **stile autorevole**, mentre a bassa richiestedività e alta responsività corrisponde lo **stile permissivo** (Baumrind, 1971). Lo stile autoritario si caratterizza secondo le numerose richieste di comportamento maturo da parte dei genitori nei confronti dei propri figli con una scarsa partecipazione comunicativa. I genitori con uno stile permissivo richiedono poche dimostrazioni di comportamento maturo perché considerano il proprio ruolo come un appoggio alla crescita dei figli senza sviluppare un senso di responsabilità diretto. Diversamente, lo stile autorevole produce un'atmosfera familiare democratica dove la partecipazione al dialogo è centrale per le scelte da intraprendere. Riprendendo tale classificazione, Maccoby & Martin (1983) ricavano un quarto stile sulla base della dimensione del controllo e sostegno (coinvolgimento) genitoriale: lo **stile negligente**, detto anche trascurante. L'aggiunta delle due nuove dimensioni va a definire i quattro tipi di comportamenti genitoriali come le dimensioni di responsività e richiestedività applicate da Baumrind. Di conseguenza, secondo il modello di Maccoby e Martin lo **stile autoritario** è caratterizzato da un basso sostegno e un alto controllo; lo **stile autorevole** da un alto sostegno e un alto controllo; lo **stile permissivo** da un alto sostegno e a un basso controllo; lo **stile negligente-trascurante** da un basso sostegno e un basso controllo.

		Richiestedività (<i>Demandingness</i>)	
		ALTO	BASSO
Responsività (<i>Responsiveness</i>)	ALTO	Autorevole	Permissivo
	BASSO	Autoritario	Negligente

Secondo Barber (1996) il controllo genitoriale (maggiore nello stile autoritario, equilibrato in quello autorevole) si riflette direttamente sulla dimensione comportamentale e psicologica. Il controllo psicologico (*psychological control*) si riferisce ai tentativi dei genitori di controllare le attività dei bambini in modi che influenzano negativamente il loro mondo psicologico, mentre il controllo comportamentale (*behavioral control*) si riferisce alle regole, ai regolamenti e alle restrizioni che i genitori stabiliscono per i loro figli in relazione alla supervisione e gestione delle loro attività.

Il genitore autoritario esercita il suo ruolo con una disciplina severa e un controllo diretto attraverso le punizioni privando il bambino dell'affettività. Di carattere diverso è il genitore permissivo, che manifesta un'indifferenza per la direttività delle regole e per il comportamento del bambino. Infine, il genitore autorevole si aspetta che il bambino soddisfi determinati standard comportamentali, ma sempre incoraggiandolo all'autonomia e allo sviluppo di un pensiero critico. Altri autori (Darling & Steinberg, 1993) definiscono lo stile genitoriale come una costellazione di atteggiamenti verso il bambino, che creano un clima emotivo in cui si esprime il comportamento del genitore, e come caratteristica dei genitori che incide sull'efficacia dei loro sforzi nel processo di socializzazione, nel senso che modera l'effetto di particolari pratiche educative e modifica l'apertura del bambino alla socializzazione.

Secondo Merlin et al. (2013) se un genitore riesce a mantenere alti livelli di responsabilità e alti livelli di richiesta manifesterà le qualità del buon genitore. Si conferma come migliore modello di stile educativo genitoriale quello autorevole: infatti, i figli di genitori autorevoli presentano livelli migliori di autostima, autonomia, salute mentale e successo scolastico, a differenza dei bambini di genitori autoritari e permissivi (Baumrind, 1971). I bambini di genitori autoritari sviluppano un senso d'autonomia minore rispetto alle altre due tipologie: mancano infatti della capacità decisionale, perché abituati a far prendere ai genitori la maggior parte delle proprie scelte (Chan & Chan, 2007). È utile ricordare la differenza di definizione presente in letteratura tra stile genitoriale e pratiche genitoriali: se lo stile genitoriale può essere definito come la costellazione di comportamenti che descrivono le interazioni genitore-bambino e che si suppone formino un clima di interazione pervasivo (Barber, 1996; Darling & Steinberg, 1993; Stevenson-Hinde, 1998), le pratiche genitoriali possono definirsi come un costrutto specifico del dominio che si riferisce a quei comportamenti dei genitori che mirano a obiettivi specifici, come aiutare i bambini a svilupparsi socialmente, adattarsi alle aspettative sociali e raggiungere gli obiettivi a scuola. In particolare, Barber et al. (2005) hanno identificato due diverse forme di controllo praticate dai genitori: il controllo comportamentale definito come un controllo esercitato dai genitori sul comportamento del bambino, e il controllo psicologico, che si riferisce al controllo parentale sullo sviluppo psicologico ed emotivo del bambino.

Un controllo costante sui bambini associato alla continua richiesta di obbedire alle regole imposte (caratteristica dello stile autoritario) può limitare la loro indipendenza e può farli sentire meno capaci di regolare il proprio comportamento in base alle situazioni. Nonostante questo, alcuni dati (Cenkseven-Önder et al. 2017) mostrerebbero che i figli dei genitori autoritari riescano comunque ad ottenere buoni risultati scolastici e siano in grado di prendere decisioni a lungo termine. I genitori autorevoli si distinguono dagli autoritari perché a differenza di quest'ultimi sono disponibili ad ascoltare le richieste e i bisogni dei bambini. La buona comunicazione garantisce un contesto familiare sereno entro il quale restano marcate, però, le differenze tra i ruoli. Riescono infatti ad essere equilibrati, a non assumere un controllo intrusivo nelle vite dei loro figli e questo comportamento produce degli effetti positivi in termini di performance scolastiche-accademiche e una forte immagine di sé. In sostanza, lo stile autorevole porta all'acquisizione di migliori competenze, questo grazie al comportamento dei genitori stessi che favoriscono lo sviluppo di autonomia per il raggiungimento degli obiettivi (Steinberg et al., 1992). Lastessa Baumrind (1991) conferma questa tesi osservando che i figli di genitori con uno stile autorevole e democratico³ percepiscono i propri genitori in maniera positiva e ottengono migliori risultati scolastici. Infine, lo stile permissivo si caratterizza per determinare effetti negativi sulla condotta dei figli, andando a incidere notevolmente sull'autonomia, sul senso sociale di responsabilità e sui traguardi scolastici, essendo i genitori poco assertivi e poco interessati agli effetti dei propri comportamenti. L'associazione tra stile genitoriale e performance scolastiche viene confermata anche da Grolnick & Ryan (1989): essi hanno osservato che i figli di genitori autorevoli risultano più autosufficienti, autonomi e in grado di autoregolarsi rispetto ai figli di genitori autoritari. Questo perché i figli di genitori autorevoli sentono di essere appoggiati nelle loro scelte e di ricevere un adeguato supporto affettivo. Dunque, volendo esaurire tale argomento è possibile sintetizzare affermando che il coinvolgimento genitoriale è un costrutto complesso che oltre al contesto familiare è inserito in un contesto culturale il quale influisce, a sua volta, sull'appropriatezza ed efficacia dei vari stili educativi (Goodnow & Collins, 1990).

³ Lo stile democratico risponde alle caratteristiche dello stile autorevole con livelli di responsabilità inferiori.

La centralità del contesto viene riconosciuta e teorizzata da Bronfenbrenner (1979): secondo la sua teoria ecologica dello sviluppo umano l'ambiente è un sistema di sfere interconnesse che producono un effetto domino per la crescita umana⁴. Se non strettamente descritta in termini di genitorialità la teoria ecologica dà un valore epistemologico agli approcci psicologici dello sviluppo della persona:

la più vasta prospettiva fornita dall'approccio ecologico comporta necessariamente che lo sviluppo umano venga compreso sia nel suo contesto interculturale – ossia, nei termini delle sue analogie e variazioni nelle diverse culture e subculture – sia nel suo contesto storico – ossia, nei termini delle sue analogie e variazioni nel corso del tempo.⁵

Lo stile genitoriale nella promozione delle mobilità autonoma dei bambini

Abbiamo fin qui descritto come la teoria degli stili genitoriali si sia consolidata in ambito psicologico come una delle teorie più rilevanti per la comprensione dell'impatto che i diversi approcci educativi possono avere sulla crescita dei bambini. In anni più recenti, alcune ricerche hanno ipotizzato e confermato come gli stili genitoriali influiscano anche sulla mobilità autonoma dei bambini. La mobilità autonoma dei bambini è un fenomeno complesso perché risulta dalla combinazione di molteplici elementi, al centro dei quali primeggia la percezione che i genitori hanno dei fattori di rischio ambientali e sociali. Negli ultimi decenni le paure legate al contesto sociale sono diventate più pervasive, questograzie ai rapidi cambiamenti che le città stanno subendo rendendole luoghi meno vivibili e idonei in particolare per i bambini. Secondo Tonucci il crollo delle autonomie infantili è uno degli effetti più clamorosi e più preoccupanti dei rapidi mutamenti ambientali: per questo diventa urgente mettere la prospettiva infantile al centro delle decisioni e assumere il bambino come parametro per le trasformazioni da mettere in atto. Solo se si considera la figura infantile come “scomoda”, perché ha il diritto⁶ di esprimere i propri pareri e di rivendicare cose che gli adulti non vogliono più concedere, la città potrà essere a misura di bambino e una città che risponde ai bisogni e alle aspettative dei bambini è una città migliore per tutti. Per far sì che questo accada è necessario un cambio di prospettiva: abbassare la prospettiva adulta ad altezza di bambino così da vedere dal suo punto di vista i problemi che per i grandi non sono importanti e porgere l'orecchio - divenuto ormai maturo ma che dovrebbe, per dirla con Rodari, restare acerbo - alle voci dei bambini. La veloce trasformazione della geometria urbana deve tener conto della presenza infantile non per inserire nei piani uno spazio considerato idoneo alla fruizione del bambino (si pensi alle aree giochi, che vengono sempre più accostate oramai alle aree animali), ma perché il bambino è un soggetto attivo e competente che può e deve contribuire alle scelte che lo riguardano. Il bambino, infatti nasce “competente” perché dispone di nozioni, valori e criteri di valutazione che orientano la sua esperienza (Juul, 2001) e perché, per citare Benjamin:

l'infanzia, come suo movimento fondamentale, ha quello di inserire nuovamente gli oggetti che destano la sua attenzione nello spazio simbolico e, quindi, anche storico-ideologico. Una capacità, questa, che gli adulti hanno perduto, una possibilità che essi non percepiscono più ogni volta che incontrano le cose, le osservano, le usano.⁷

⁴ Il modello ecologico esamina lo sviluppo umano partendo dalle influenze che il bambino riceve dagli ambienti in cui vive. Gli ambienti si distinguono in cinque sistemi: 1) microsistema; 2) mesosistema; 3) esosistema; 4) macrosistema e 5) cronosistema.

⁵ Berger, K. S, 1996, p.4

⁶ Il diritto del bambino di esprimere la sua opinione in merito a questioni che lo riguardano è riconosciuto nell'art. 12 della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 20 Novembre 1989 e ratificata dal Parlamento italiano il 27 Maggio 1991 con la legge n. 176. È importante dire che nella Convenzione non ci sono articoli specifici per garantire la mobilità autonoma dei bambini, ma, come osservano in molti, è possibile averne un riferimento nell'art. 31 (relativo al tempo libero e al gioco) e 24 (godere del miglior stato di salute possibile). Per una lettura degli articoli si rimanda al seguente link: <https://www.unicef.it/doc/599/convenzione-diritti-infanzia-adolescenza.htm>

⁷ Benjamin, W. trad. it, 2012, p. 13.

Ma che cos'è l'autonomia di movimento dei bambini? Hillman (1990) introduce il termine "autonomia di movimento" (*children's independent mobility* - CIM)⁸ definendolo come la libertà dei bambini di muoversi nel loro quartiere o città senza la supervisione di un adulto, libertà che, secondo Hillman, deve essere un diritto del bambino. Carver et al. (2012) aggiungono il gioco nella definizione, infatti la mobilità autonoma dei bambini può essere compresa come la libertà di movimento e di gioco senza la costante della presenza adulta. Secondo Malone (2011) la mobilità indipendente dei bambini risulta essere un'unità di misura, nel senso che il genitore, o chi per lui, stabilisce, in base alla percezione della maturità che ha del bambino, dei rischi sociali e del senso di comunità, il limite spaziale (inteso come *range* spaziale) entro il quale il bambino può muoversi. Stabilire, spazialmente, dove un bambino può muoversi o arrivare in realtà limita fortemente la libertà di movimento che dovrebbe essere vissuta dal bambino. Il gioco, secondo Van der Speck et al. (1997), è un'attività necessaria che deve essere svolta all'aperto senza la supervisione genitoriale o adulta; questo per rimarcare quanto sia fondamentale la loro assenza nella genesi dell'autonomia, perché le occasioni di gioco fuori casa si trasformano in esperienze che favoriscono la costruzione della soggettività del bambino e le sue sfere di relazioni. Per entrare nel dettaglio della definizione "senza la supervisione adulta" è bene specificare che essa è da intendersi come la libertà del bambino nel muoversi da solo o in compagnia di coetanei, fratelli o sorelle. La mobilità indipendente svolge anche un ruolo impareggiabile nel contribuire allo sviluppo delle capacità di elaborazione sociale, cognitiva e spaziale dei bambini e ad una maggiore consapevolezza ambientale. I bambini che viaggiano e giocano liberamente nel loro vicinato socializzano più frequentemente con i loro coetanei e con gli adulti (Prezza et al. 2001), sviluppando un forte senso di appartenenza alla loro comunità che aiuterebbe a ridurre il senso di solitudine, della paura del crimine in adolescenza (Prezza & Pacilli, 2007) oltre che al consolidamento delle rappresentazioni spaziali e cognitive⁹. Il quartiere, quindi, rappresenterebbe un positivo agente di crescita, perché i bambini, che vivono in zone percepite dal genitore sicure rispetto al traffico e al rischio sociale, sono più autonomi (Prezza et al. 2000). Una maggiore percezione della coesione sociale del vicinato, intesa come rete di amicizie, condivisione di valori e rapporti di fiducia, aiuta il genitore e l'adulto a lasciare più autonomia di movimento e di gioco ai bambini perché il luogo in cui crescono lo considerano sicuro e, appunto, socialmente coeso (Schoeppe et al. 2015). Inoltre, emerge da alcuni risultati che i bambini che si muovono e giocano liberamente nel loro quartiere socializzano più frequentemente con i loro coetanei (Francis et al. 2017) e sviluppano un forte senso di appartenenza alla loro comunità (Prezza et al. 2007; Kytta et al. 2015). Come sottolinea Vercesi (2008) la relazione del bambino con il territorio è anche un'esperienza ludica essenziale per lo sviluppo dell'identità, perché il cammino da percorrere per raggiungere una destinazione è un momento di occasione ludica che stabilisce una relazione profonda con l'ambiente:

muoversi in autonomia facilita dunque non solo l'elaborazione della rappresentazione cognitiva dell'ambiente, ma agisce anche positivamente sulla costruzione della propria identità (poter dire "io sono qui, questo è il mio quartiere, il luogo dove vivo" costituisce una premessa fondamentale per poter affermare "io sono") e lo sviluppo di sentimenti di affezione. Secondo Relph (1976) avere dei legami profondi nei confronti di un luogo è un bisogno imprescindibile dell'essere umano. Rappresenta la possibilità di avere un ancoraggio sicuro dal quale partire all'esplorazione del mondo, una solida conoscenza della propria posizione nell'ordine delle cose, un legame psicologico e spirituale significativo nei confronti di un luogo in particolare.¹⁰

Sulla scia della citazione di Vercesi (2008) è interessante riportare la riflessione di Winnicott (1997), presente in Pecoriello (2000), sulla grande assenza del gioco per i bambini:

la società occidentale in nome del benessere dei bambini e della loro sempre maggiore protezione, ha messo in atto nel tempo meccanismi di segregazione e di controllo che hanno portato all'espulsione dei bambini dallo spazio pubblico e alla riduzione di quella

⁸ La definizione di *children's independent mobility* in letteratura viene abbreviata nell'acronimo CIM.

⁹ Per entrare nel dettaglio teorico della distinzione semantica tra rappresentazione cognitiva e spaziale si fa riferimento a Hart & Moore (1973) e Siegel (1977).

¹⁰ Vercesi M., 2008, p. 64.

complessa attività creatrice che è il gioco, attraverso la quale il bambino costruisce il suo rapporto con la realtà.¹¹

Il gioco, in relazione allo spazio, è una tematica presente all'interno della teoria delle *affordance* ambientali elaborata da Gibson (1979) e ripresa, facendola diventare un particolare *focus* di ricerca, da Kyttä che la analizza in relazione alla mobilità autonoma dei bambini. Gibson definisce le *affordance* come qualità, le caratteristiche di un oggetto che garantiscono, sulla base di esperienze passate, un'interazione con esso basata sulla capacità di adattare e riconvertire le caratteristiche dell'oggetto per rispondere a un determinato uso. L'idea generale delle *affordance* è che l'individuo, entrando in relazione diretta con l'ambiente, lo modella in termini di adattamento, diventando una proprietà significativa per l'acquisizione di nuove informazioni. In quest'ottica, anche l'ambiente urbano si considera come un'elaborazione percettiva dell'individuo che determina la sua rappresentazione e relazione con esso e il gioco dei bambini rientra in questa attività conoscitiva, performativa ed esplorativa dell'ambiente. Secondo Moore (2007) per i bambini la natura è qualcosa che può diventare altro: un cespuglio è un luogo dove nascondersi, un albero qualcosa su cui poter salire. Kyttä (2004) esamina l'interrelazione tra il grado di mobilità autonoma dei bambini e le caratteristiche (intese come *affordance*) positive del contesto ambientale necessarie per l'evoluzione delle relazioni bambino-ambiente. Le *affordance* ambientali rappresentano l'elemento costitutivo per valutare le aree a misura di bambino: se un bambino può correre, esplorare, arrampicarsi, giocare in una data area allora questa risponde positivamente alle qualità che un contesto urbano dovrebbe avere per promuovere la mobilità e la socializzazione. Sempre Kyttä, (2004) riassume, per approfondire tale relazione, tre diverse definizioni di mobilità autonoma dei bambini intesa: 1) come la distanza da casa entro la quale il bambino può muoversi autonomamente; 2) i permessi concessi dai loro genitori; 3) il grado di accordo tra le opinioni dei genitori e le decisioni prese.

Alcune ricerche dimostrano che, nonostante i genitori percepiscano non sicuri i luoghi dove vivono, concedono ai propri figli la possibilità di muoversi liberamente nelle vicinanze di casa senza la loro supervisione. Questo perché sono consapevoli che il beneficio di tale esperienza sia maggiore rispetto al rischio esterno in cui i bambini possono incorrere e perché tale libertà contribuisce a migliorare il senso d'appartenenza al luogo e il senso di responsabilità (Alparone & Pacilli, 2012). Se le relazioni sociali del quartiere sono percepite come positive allora la mobilità autonoma viene incrementata perché il bambino è considerato un membro della comunità e questa può assicurargli una protezione (Santos et al. 2013). Una forte coesione nel quartiere è caratterizzata dalla solidarietà, dalla disponibilità, dalla fiducia e dalla condivisione di norme e valori (Carroll et al. 2015). Se questi comportamenti vengono percepiti e vissuti dal genitore allora la scelta di mobilità sarà meno vincolata alle loro preoccupazioni, diversamente se il quartiere è considerato insicuro e non disponibile a costruire una rete sociale.

L'esperienza diretta della realtà costituisce la fonte di quasi tutte le conoscenze ambientali di un individuo: privare un bambino di questa esperienza causerà degli effetti negativi a lungo termine (Spencer & Woolley, 2000). Anche Rissotto & Tonucci (2002) confermano l'importanza dello spostamento autonomo dei bambini per lo sviluppo di una conoscenza ambientale sottolineando come l'esperienza di percorrere in autonomia (o in compagnia di coetanei) il tragitto casa-scuola possa risultare decisiva per favorire le capacità cognitive. Sempre gli autori descrivono come i bambini che vanno a scuola in completa autonomia, rispetto ai bambini accompagnati in automobile, hanno migliori prestazioni nel disegnare la mappa del tragitto casa-scuola tracciando il percorso compiuto. Si riscontra tale analogia anche in Hart (1981): infatti egli osserva che i bambini che raggiungono la scuola in autonomia disegnano meglio il tratto di strada casa-scuola introducendo dei dettagli spaziali precisi, a differenza dei bambini accompagnati in automobile i quali non possono ricevere ed elaborare tali informazioni. Tra i fattori che contribuiscono con forza alla drastica riduzione della mobilità autonoma c'è l'utilizzo dell'automobile, infatti risulta che vanno a scuola accompagnati dal mezzo privato il 68,2% dei bambini della scuola primaria e il 57,6% della scuola secondaria, mentre solo il 7% dei bambini della scuola primaria e il 32,7% di quella secondaria si reca a scuola da solo o percorrendo il tragitto in compagnia di un coetaneo (Alietti et al. 2011). Registrano un'alta percentuale di spostamento in automobile anche Prezza et al. (2000): il 41% dei bambini è sempre accompagnato a scuola in automobile, anche se la maggior parte di essi vive in piccoli centri o città in cui la distanza tra casa e scuola è bassa.

¹¹ Pecoriello, 2000, p. 43.

È certo che per i genitori, e per l'adulto in generale, l'automobile contribuisca ad incrementare la propria libertà di spostamento nelle aree urbane maggiormente estese, ma questa scelta di mobilità ricade direttamente sulla limitazione o notevole riduzione della mobilità indipendente dei bambini andando a sviluppare in loro una dipendenza dal mezzo. Questa dipendenza, se sviluppata durante l'infanzia, verrà consolidata in età adulta e questo comporta che il genitore, abituato esso stesso fin da piccolo ad essere accompagnato in auto, trasmetterà a suo figlio questa modalità di spostamento (Mackett, 2002). Sempre Mackett (2013) descrive il cambiamento delle abitudini di vita avvenuto in Gran Bretagna a partire dal biennio 1995/1997: il 38% dei bambini di età compresa tra i 5 e i 10 anni si recava a scuola in macchina percentuale che arriva al 42% nel 2009. In realtà, questo cambiamento già si registrava nel 1985/1986 dove il 22% dei bambini veniva accompagnato in macchina dai genitori questo perché aumentava la distanza da casa a scuola. Infatti, da 1,8 chilometri nel 1985/1986 si è passati a 2,6 chilometri nel 2009 per bambini di età tra i 5 e i 10 anni, mentre per i bambini e ragazzi di età compresa tra gli 11 e i 16 la distanza è passata (sempre nel periodo di tempo che va dal 1985/1986 al 2009) da 3,7 chilometri a 5,4 chilometri. La libertà di scelta nel selezionare la scuola migliore per il proprio figlio giustifica la distanza e la percorrenza in auto del tragitto casa-scuola (Mackett, 2013), ma a contribuire in generale alla riduzione di autonomia di movimento dei bambini sono i cambiamenti dei territori urbani. Torres (2004) riassume le trasformazioni urbane in 3 grandi dimensioni collegate tra di loro: l'iperestensione degli insediamenti territoriali, l'iper mobilità determinata dall'uso eccessivo dei mezzi privati e, in ultimo, la presenza di attività commerciali nelle zone periferiche.

Anche in Italia si registra un uso maggiore dell'automobile nel tragitto casa-scuola: se la scuola dista da casa più di 1 chilometro il 51,1% dei bambini viene accompagnato in auto (Renzi & Tonucci 2013). L'automobile diventa così un mezzo di scorta per proteggere il bambino, ma come osserva Tonucci:

questo significa che il bambino non riesce a vedere la città, non riesce a notare le sue caratteristiche, passa velocemente, non può rispondere ai continui bisogni di presente, di curiosità, di sosta. È trascinato da noi in un innaturale spostamento finalizzato ad una meta. In questo strano modo di muoversi non riesce a fissare niente, a organizzare il suo spazio, a costruirsi la sua città. Spesso i bambini di oggi che crescono con problemi di organizzazione spaziale e con una bassissima conoscenza della loro città, del loro quartiere, della loro zona.¹²

La mancanza di esperienze autonome può compromettere lo sviluppo di competenze¹³ e la salute fisica dei bambini, esponendoli a rischi pericolosi come l'obesità infantile e malattie cardiovascolari dovute a cattive abitudini come la sedentarietà e l'uso eccessivo di spostamenti in auto da parte del genitore. Alcuni dati ci mostrano quanto stia diventando allarmante la condizione della salute fisica dei bambini, infatti basti tenere a mente che nel 1997 l'obesità adulta e infantile è stata definita dall'Organizzazione mondiale della sanità (OMS) una epidemia globale. Negli anni successivi i numeri continuano a crescere: nel 2016, circa 42 milioni di bambini d'età inferiore ai 5 anni risultano obesi, cifra che, secondo le stime di Atlas of Childhood Obesity (2019), raggiungerà i 254 milioni nel 2030, cioè un aumento del 60% rispetto ai 150 milioni del 2019. Dalla campagna di monitoraggio Okkio alla Salute (2016) condotta dall'Istituto superiore di sanità (ISS) sul territorio nazionale si registra che il 21,3% dei bambini è in sovrappeso e il 9,3% risulta obeso, con prevalenza al Sud e al Centro Italia. Un'ulteriore ricerca (Health et a Glance: Europe, 2018) rileva che in Italia, il 18% dei bambini di 7-8 anni è obeso, contro una media europea del 12%, percentuale che attribuisce al nostro Paese il terzo posto in classifica, dopo Cipro (20%) e Spagna (18%).

¹² Tonucci, F. 2005, p. 52.

¹³ L'organizzazione mondiale della sanità (OMS) ha identificato un nucleo fondamentale di *life skills* (competenze) riferite allo sviluppo del bambino. Il nucleo fondamentale delle Life Skills identificato è costituito da 10 competenze: consapevolezza di sé; gestione delle emozioni; gestione dello stress; comunicazione efficace; relazioni efficaci; empatia; pensiero creativo; pensiero critico; prendere decisioni e risoluzione di problemi. Tali competenze vengono classificate in 3 gruppi: **competenze emotive** (consapevolezza di sé, gestione delle emozioni, gestione dello stress); **competenze cognitive** (risolvere i problemi, prendere decisioni, senso critico, creatività) e **competenze sociali** (empatia, comunicazione efficace, relazioni efficaci).

I bambini di sesso maschile sono maggiormente colpiti dal fenomeno: il 21% dei bambini maschi tra i 7 e gli 8 anni supera la soglia di obesità, mentre il tasso nelle bambine della stessa età è del 14%. Per contrastare il sovrappeso e l'obesità infantile, l'OMS suggerisce che i bambini e gli adolescenti di età compresa tra 5 e 17 anni dovrebbero praticare almeno 60 minuti di attività fisica quotidiana di intensità moderata-vigorosa includendo pratiche come il gioco. L'autonomia di movimento può essere una risorsa vincente anche in termini di attività fisica, dove questa non è da confondere con l'attività sportiva¹⁴, come evidenziato anche da alcuni studi. Stone et al. (2014) hanno messo in risalto come l'attività fisica dei bambini, misurata attraverso rilevazioni accelerometriche, d'età compresa tra i 10 e i 12 anni, praticata nei giorni settimanali di scuola, nel dopo scuola e nel fine settimana, sia correlata alla mobilità indipendente che i genitori concedono loro, dimostrando come tra l'attività fisica, intesa come movimento fisico, e l'autonomia ci sia una associazione positiva sul piano della salute fisica e psicologica. Diversamente, una minore autonomia di mobilità si correla con una maggiore sedentarietà, abitudine, che come è noto provoca effetti negativi a lungo termine sulla salute. L'associazione tra la mobilità indipendente e l'attività fisica non è però sempre riscontrata nei dati sperimentali: Schoeppe et al. (2014), per esempio, non trovano alcuna associazione positiva (in un campione di bambini di età compresa tra gli 8 e i 13 anni) tra l'autonomia di movimento (nell'andare a scuola e in altri posti e nel giocare fuori casa) ed una maggiore attività fisica. Nello stesso studio, però, questi dati sono però affiancati da altri che invece mostrano come un certo grado di autonomia abbia comunque effetti positivi: una associazione positiva tra mobilità indipendente e attività fisica è infatti riscontrata nei bambini di sesso maschile, e la libertà nel gioco all'aria aperta è associata ad una maggiore attività fisica generale (anche al di là del momento di gioco). Come sottolineato dagli stessi autori, questo studio mostra alcune limitazioni perché non è sempre possibile comparare il livello di attività fisica dei diversi gruppi di bambini, ma invitano ad approfondire tale relazione in ricerche future. I benefici della mobilità autonoma sono stati riscontrati anche nello studio di Brown et al. (2008): è stato riscontrato infatti che l'indipendenza dei bambini è una pratica salutare importante per lo sviluppo di capacità motorie, frequenza maggiore di attività fisica, sviluppo della sfera cognitiva, emotiva e sociale, conoscenza ambientale e soprattutto di indipendenza in generale. Il beneficio della mobilità autonoma sulla salute mentale è un ulteriore aspetto da menzionare: se ai bambini non viene data la possibilità di praticare attività motorie e di muoversi autonomamente (ad es. esplorazione solitaria o in compagnia di coetanei nelle vicinanze del quartiere) potrebbero manifestare disturbi associati all'ansia, alla scarsa concentrazione e alla depressione (quest'ultima in età adolescenziale) (Mammen & Faulkner, 2013).

L'informazione gestita e trasmessa dai media degli eventi che accadono in città alimenta l'apprensione genitoriale (trasformandola in quella che Hillman definisce "paranoia genitoriale"- *parental paranoia*) rendendo le città meno sicure rispetto alle zone rurali o ai piccoli centri urbani (Johansson, 2003). Più aumenta il controllo e la supervisione più il bambino vive il rapporto con la realtà con paura, diversamente più i genitori riconoscono l'importanza di superare le proprie preoccupazioni in favore dell'autonomia più i bambini affrontano le situazioni con maggiore tranquillità e senso di fiducia nelle loro capacità risolutive qualora si presentassero problemi o dovessero incontrare situazioni pericolose. Nel 2015, VicHealth ha pubblicato i risultati preliminari dell'indagine condotta su oltre 2000 genitori di bambini e bambine di età compresa tra i 9 e i 15 anni dello stato federato di Victoria (Australia). È emerso che l'autonomia di movimento dei bambini si correla alle preoccupazioni dei genitori sulla sicurezza in generale (18%) e alla pericolosità di incontrare sconosciuti (48%). Il 36% evita situazioni in cui il loro bambino esce senza un adulto perché teme possa essere avvicinato da uno sconosciuto, mentre il 13% è preoccupato per la sicurezza del proprio bambino quando si trova in un luogo familiare senza un adulto. Inoltre, soltanto il 19% dei bambini raggiunge la scuola in autonomia mentre il 52% viene accompagnato in auto dal genitore. Il genere e l'età dei bambini sono dei fattori determinanti per la concessione di autonomia da parte del genitore, e determinano diverse tipologie di preoccupazioni: verso le bambine e verso le ragazze il senso di protezione e responsabilità è maggiore perché socialmente percepito come un dovere (McDonald, 2012).

¹⁴ Secondo l'OMS, l'attività fisica non va confusa con lo sport. Per "attività fisica" si intende qualunque movimento corporeo prodotto dai muscoli scheletrici utilizzando energia. Questa definizione comprende l'esercizio fisico, attività come il gioco, camminare, lo sport, i lavori domestici e anche il giardinaggio.

Le differenze di genere aumentano specialmente in relazione alle attività svolte all'aperto (Tonucci et al. 2002): i ragazzi hanno una maggiore indipendenza e meno restrizioni da parte dei genitori rispetto alle loro coetanee. Inoltre, la differenza di genere si riscontra anche per l'uso del trasporto pubblico e della percorrenza di lunghi tragitti in compagnia di amici (Brown et al. 2008). L'età in cui, secondo i genitori, i bambini sono in grado di affrontare autonomamente le esperienze nell'ambiente circostante è fortemente influenzata dagli specifici contesti culturali (Hillman, 1997). Rientra a pieno titolo, tra le esperienze di autonomia la possibilità per i bambini di recarsi a scuola da soli, esperienza che sta subendo un continuo calo negli ultimi decenni. In generale, la mobilità autonoma dei bambini nel percorso casa-scuola si correla positivamente con l'aumento del livello generale di mobilità autonoma dei bambini nel loro quartiere (Tonucci et al., 2002). L'opportunità di muoversi da soli consente ai bambini di sviluppare migliori capacità decisionali che vanno a rafforzare il senso di fiducia e sicurezza in se stessi. Uscire di casa, percorrere le strade in autonomia, conoscere l'ambiente è una esigenza importante per la crescita sociale e gli atteggiamenti ossessivamente protettivi dei genitori ostacolano tale processo formativo:

l'ipotesi dominante è che la sicurezza del figlio si possa e debba garantire dall'esterno, da parte del genitore o di un adulto al quale il bambino è affidato, anziché al progressivo sviluppo di capacità e di strumenti che il bambino stesso costruisce confrontandosi con la realtà esterna.¹⁵

I genitori che consentono ai propri figli una mobilità indipendente danno loro la fiducia necessaria per sperimentare se stessi nel mondo aiutandoli a costruirne una personale visione. Come sottolineano Alparone et al. (2003) i genitori spesso riconoscono che l'ambiente urbano offre ai loro figli opportunità per lo sviluppo cognitivo, sociale e fisico e per questo cercano di superare le loro paure al fine di consentire e sostenere la mobilità autonoma dei loro figli. Björklid & Nordström (2007) riconoscono fondamentale l'autonomia di movimento perché essa consente di trasformare il corpo come una fonte di informazioni che accoglie attivamente le percezioni esterne favorendo la concettualizzazione delle informazioni ambientali. Rientrano, tra le cause che influenzano negativamente la concessione da parte di genitori e adulti della mobilità autonoma e di attività autonome fuori casa, il titolo di istruzione, lo status socio-economico e la percezione della coesione sociale del quartiere in cui si risiede. In Schoeppe et al. (2015) i genitori, specialmente le madri, e gli adulti, specialmente le donne, con un grado d'istruzione inferiore riducevano di molto la possibilità di autonomia di movimento dei bambini, intesa come la possibilità di allontanarsi da casa e di giocare fuori casa entro una distanza che va dai 500 metri a un chilometro massimo, rispetto ai genitori con un titolo d'istruzione superiore. I genitori con un'istruzione inferiore vivono in quartieri percepiti come meno sicuri perché percepiscono un tasso maggiore di criminalità e questo contribuisce a limitare la mobilità, l'esplorazione ambientale e il gioco in autonomia fuori casa. Secondo gli autori questo dato si può interpretare mettendolo ulteriormente in relazione allo status socio-economico: chi ha un titolo di studio superiore vive in quartieri percepiti più sicuri e organizzati a differenza dei quartieri dove risiedono i meno istruiti. Un'ulteriore spiegazione potrebbe essere che i genitori o gli adulti con un livello di istruzione inferiore potrebbero non riconoscere l'importanza, in termini di sviluppo, della mobilità autonoma e del gioco all'aperto. Queste osservazioni vengono confermate anche in Francis et al. (2017): i genitori che risiedono in quartieri medio-alti da un punto di vista socio-economico hanno una percezione del pericolo bassa rispetto ai genitori che vivono in quartieri che rientrano nella fascia bassa di reddito. Tale associazione invece non si conferma in Tonucci et al. (2002) e Alietti et al. (2011): i genitori con titolo di studio più basso (titolo di licenza media) concedono una autonomia maggiore ai propri figli rispetto ai genitori con livello di studio più alto (diploma superiore o laurea) e li accompagnano meno in automobile. L'autonomia dei bambini passa dal 21% (genitori meno colti) al 10% (genitori più colti) e l'accompagnamento in automobile passa dal 62% al 71%.¹⁶ Sul piano dello sviluppo socio-emotivo, la mobilità autonoma aiuta i bambini a costruire socialità anche all'interno della famiglia (Groves, 1997) ma attraverso un sistema di negoziazione tra il bambino e il genitore (Blakely, 1994).

¹⁵ Tonucci e Natalini, 2019, p. 17.

¹⁶ Dati consultabili al seguente link: <https://www.lacittadeibambini.org/wp-content/uploads/2018/01/La-mobilit%C3%A0-autonoma-dei-bambini-in-Italia.pdf>

All'interno della relazione familiare l'autonomia assume un significato concreto, indirizzato alla messa in atto delle regole dettate dal genitore al figlio e delle richieste che il figlio pone al genitore. Un genitore deve rappresentare un modello di riferimento equilibrato che vada ad esprimersi bilanciando le richieste del figlio con le concessioni dategli. Secondo Valentine (1997):

*a good parent must walk a tightrope between protecting children from public dangers by restricting their independence, while simultaneously allowing them the freedom and autonomy to develop streetwise skills and to become competent at negotiating public space alone.*¹⁷

Un buon genitore deve saper dosare il controllo e la protezione senza eccedere nella costante preoccupazione per gli eventi esterni al fine di non privare il bambino della libertà e dell'autonomia. I genitori che consentono ai propri figli una mobilità indipendente danno loro la fiducia necessaria per sperimentare se stessi nel mondo aiutandoli a costruirne una personale visione. Come accennato, le pratiche genitoriali hanno un ruolo cruciale all'interno delle dinamiche di mobilità autonoma.

Gli stili genitoriali riflettono i valori, gli obiettivi e la convinzione dei genitori sullo sviluppo umano (Cicognani, 2002) e in quest'ottica il raggiungimento dell'autonomia può essere considerato come un obiettivo evolutivo fondamentale nel complesso processo di socializzazione dei bambini (Greenfield, 1994). Si è dimostrato, infatti, che i bambini incoraggiati ad avere più autonomia hanno più probabilità di raggiungere buoni risultati scolastici e di sviluppare rapporti sociali con più facilità (Steinberg et al., 1992). Secondo Prezza (2007), se la relazione genitoriale è positiva e l'atmosfera familiare accogliente, dove per accogliente è da intendersi l'attenzione che il genitore dedica ai bisogni del figlio quindi associabile a uno stile genitoriale autorevole, l'autonomia di movimento diventa un'esperienza positiva che va a incrementare anche il livello di prosocialità di entrambi. I bambini che si muovono in autonomia negli spazi pubblici hanno genitori che danno importanza alla libertà di movimento perché riconoscono il potenziale intrinseco per la loro crescita fisica e mentale e per il loro senso di responsabilità.

Pacilli et al. (2013) ipotizzano una possibile relazione tra la promozione di autonomia e le diverse tipologie di stili genitoriali riprendendo le dimensioni di richiestività-responsività, di cura e controllo come elementi predittivi di tale relazione. Ai diversi livelli di cura dei diversi tipi di stili (autoritario, autorevole, permissivo) corrisponde una maggiore o minore autonomia di movimento (autonomia che varia a seconda del genere del genitore): la promozione di autonomia è presente in grado maggiore quando il genitore manifesta una cura maggiore e un'intrusività minore. Il comportamento amorevole del genitore, che corrisponde a una delle caratteristiche dello stile autorevole, influenza positivamente l'autonomia del bambino, diversamente da un atteggiamento intrusivo e ostile (simile allo stile autoritario) che ne ostacola tale promozione. Sempre Pacilli et al. (2013) hanno riscontrato un'elevata mobilità anche nei bambini che appartenevano al gruppo di genitori negligenti e permissivi: questo perché sarebbe proprio lo scarso coinvolgimento genitoriale a determinare nel figlio una reazione, infatti le pratiche genitoriali non intrusive hanno maggiori probabilità di generare opposizione piuttosto che conformità alle norme genitoriali.

Matthews & Limb (1999) aggiungono un'ulteriore spiegazione del perché lo stile genitoriale negligente genererebbe maggiore autonomia: secondo gli autori è probabile che le famiglie negligenti diano ai propri figli più autonomia perché la loro relazione non è solidale e quindi non presenta limiti e regole costruttive per un rapporto equilibrato. Al momento in letteratura non esistono molti studi che evidenziano l'interrelazione tra la mobilità autonoma dei bambini e gli stili genitoriali. L'attenzione dei ricercatori continua a focalizzarsi sull'impatto dei fattori ambientali e sociali, e sulle paure dei genitori. Allo stesso tempo, però, in molti riconoscono il peso delle pratiche genitoriali nell'accordo o meno di autonomia e di come studi in questa direzione possano contribuire ad ampliare lo spettro di risposte e offrire un'ulteriore definizione del problema. È possibile sbilanciarsi nel dire che una delle difficoltà in merito a tale analisi potrebbe essere la dimensione strettamente soggettiva della valutazione del proprio atteggiamento genitoriale nei confronti del proprio figlio. Si potrebbe obiettare affermando che anche la percezione del rischio e di agenti esterni come il traffico rientrano nella sfera soggettiva ma queste possono però essere confrontate con rilevazioni oggettive con lo scopo di fornire al genitore una lentedi lettura diversa rispetto alla posizione presa. Risalire alle motivazioni della concessione o meno di autonomia è entrare nel vivo del legame genitore-figlio, e l'origine di tale rapporto ha inizio ben prima che il problema dell'autonomia di movimento venga posto.

¹⁷ Valentine G., 1997, p. 38

In linea con gli studi presentati (Pacilli et al. 2013; Matthews & Limb 1999) accogliamo l'invito ad approfondire le dinamiche genitoriali in termini di autonomia di movimento, perché riteniamo che seguire questa direzione potrebbe offrire nuove descrizioni all'interno della piramide causale degli eventi, ma soprattutto perché la genitorialità è senza dubbio il fattore più importante per lo sviluppo di un bambino.

Conclusioni

Il titolo del presente lavoro è in realtà un'ipotesi di ricerca avanzata all'interno del progetto "La città dei bambini" che con l'iniziativa "A scuola ci andiamo da soli" da anni promuove l'autonomia di movimento come risposta urgente per riconsegnare ai bambini la libertà di crescere e diventare maturi senza il costante controllo degli adulti. L'andare a scuola da soli potrebbe essere visto dal genitore come una soluzione ad un problema logistico e non come un'esperienza vitale che getta le fondamenta per la costruzione del sé. Ma camminare per strada non è soltanto una salutare abitudine fisica¹⁸, è una possibilità per conoscere e per elaborare una particolare visione del mondo e di se stessi così da sentirsi partecipe. Il genitore assume sempre di più tattiche di protezione verso il bambino, ma il tenerlo al riparo è in realtà un modo di esporlo al pericolo, perché impedire loro di entrare in contatto con le dinamiche esterne ed imprevedibili rende i bambini vulnerabili, insicuri, spaventati e sprovvisti di strumenti. Educare all'autonomia non è un gesto di irresponsabilità da parte del genitore, autonomia non significa mancata attenzione verso i bisogni del bambino ma alimentare la formazione della sua individualità e indipendenza. Il controllo continuo ha un costo emotivo minore per il genitore rispetto alla libertà perché essere sempre presenti per regolare il comportamento è più rassicurante, ma come sostiene Tonucci:

i bambini non vanno protetti, ma "armati", dotati cioè di strumenti, di abilità, di autonomia. La sicurezza dei nostri bambini sarà funzione della fiducia che gli adulti sapranno riconoscere ai loro figli e non della paura e della protezione.¹⁹

La fiducia è un costrutto necessario da sviluppare in una relazione familiare perché va ad influenzare il modo in cui si reagisce ai fatti e alle prove da superare. Il rapporto di fiducia che un genitore instaura con il proprio figlio produrrà in lui la stima verso se stessi e la consapevolezza del proprio potenziale. Il supporto genitoriale, la cura, il saper rispondere adeguatamente alle richieste del figlio con calore e autorevolezza, sono le qualità associabili allo stile autorevole che, ricordando Baumrind (1971), può essere considerato il più idoneo come pratica educativa. Il genitore autorevole mette in atto meccanismi equilibrati di controllo e supervisione e valorizza una crescita indipendente ed autonoma del bambino senza però indebolire la sua autorità che la esercita attraverso il dialogo e le regole. Pensiamo, dunque, che lo studio sull'autonomia di movimento possa essere arricchito e approfondito da un'analisi sugli stili genitoriali, all'interno dell'esperienza "A scuola ci andiamo da soli". Ipotizziamo che l'aumento dell'autonomia di movimento possa essere indicativo della qualità della relazione genitoriale e possa indicare a quale dimensione, autorevole, autoritaria e permissiva, il genitore corrisponda. L'ipotesi che guiderà la nostra indagine sarà che i genitori che parteciperanno alla sperimentazione (GS, gruppo sperimentale) presenteranno un supporto diverso rispetto a quelli che non parteciperanno (GC, gruppo di controllo) e questa correlazione sarà misurata attraverso uno studio longitudinale che confronterà i due gruppi dall'inizio dell'esperienza. Si ipotizza inoltre che non solo lo stile genitoriale influirà sulla concessione di autonomia, ma anche che l'aumento dell'autonomia di movimento avrà un effetto sullo stile genitoriale, andando a misurare anche il comportamento di controllo e intrusività nell'ambito delle competenze scolastiche.

¹⁸ La promozione di autonomia ha benefici su molti aspetti dello sviluppo. Si rimanda alla sezione Autonomia del sito "La città dei bambini": <https://www.lacittadeibambini.org/autonomia/>

¹⁹ Tonucci e Natalini, 2019, p. 11.

Un'ultima considerazione: uno studio di correlazione tra la promozione di autonomia e gli stili genitoriali si muove in un campo delicato d'esplorazione perché il genitore, molto più del bambino, potrebbe sentire una pressione, in termini di giudizio, maggiore nel fornire informazioni sul livello di autonomia concessa al proprio figlio, questo perché consapevole del ruolo decisionale che riveste. Obiettivo dell'iniziativa "A scuola ci andiamo da soli" non è soltanto sensibilizzare il genitore e il resto degli attori sociali, quali scuole, amministrazioni e cittadini, ai benefici (fisici, mentali, sociali ed emotivi) che l'autonomia di movimento può produrre, ma collaborare al superamento delle paure manifestate enascoste. Abbiamo, nelle pagine precedenti, descritto come la percezione e valutazione del rischio rappresenti per il genitore un ostacolo difficile da superare rendendolo uno scudo di protezione. Il percorso casa-scuola non è soltanto un tratto da percorrere quotidianamente per il bambino ma rappresenta la strada verso i luoghi di crescita. Se un genitore riesce a trasformare la sua posizione di difesa in un'apertura al riconoscimento dell'individualità e dell'indipendenza del proprio figlio, allora le sfide da affrontare cresceranno in un terreno di confronto interpersonale e collettivo rendendo la temuta strada un luogo aperto a tutti e per dirla con Francis (1991) una strada democratica per la gente e per lavita, uno spazio costruito per la partecipazione di tutti.

Riferimenti bibliografici

- Alparone, F. R., & Pacilli, M. G. (2012). On children's independent mobility: The interplay of demographic, environmental, and psychosocial factors. *Children's Geographies*, 10(1), 109–122. <https://doi.org/10.1080/14733285.2011.638173>
- Ayllón, E., Moyano, N., Lozano, A., & Cava, M. J. (2019). Parents' willingness and perception of children's autonomy as predictors of greater independent mobility to school. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. <https://doi.org/10.3390/ijerph16050732>
- Barber, B. K. (1996). Parental Psychological Control: Revisiting a Neglected Construct. *Child Development*. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01915.x>
- Barber, B. K., Stolz, H. E., Olsen, J. A., Collins, W. A., & Burchinal, M. (2005). Parental support, psychological control, and behavioral control: Assessing relevance across time, culture, and method. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.2005.00365.x>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Baumrind, D. (1991). The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance Use. *The Journal of Early Adolescence*. <https://doi.org/10.1177/02724316911111004>
- Benedetto, L. Oliveri, R. (2012). Qual è l'approccio efficace per i compiti a casa? Una ricerca con alunni di scuola primaria e con le loro famiglie. *Difficoltà Di Apprendimento*, 17(October), 29–51.
- Benjamin, W., a cura di Cappa, F., & Negri, M. (2012). *Figure dell'infanzia. Educazione, letteratura, immaginario*. Raffaello Cortina Editore.
- Berger, K. S., & Frezza, E. (1996). *Lo sviluppo della persona: periodo prenatale, infanzia, adolescenza, maturità, vecchiaia*. Zanichelli.
- Björklid, P., & Nordström, M. (2007). Environmental child-friendliness: collaboration and future research. *Children Youth and Environments*, 17(4), 388-401
- Blakely, K., S. (1994). Parents' Conceptions of Social Dangers to Children in the Urban Environment. *Children's Environments*, 11, 16-25.
- Bracken, B. A. (2003). *TMA. Valutazione multidimensionale dell'autostima*, Erickson, Trento.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard university press.
- Brown, B., Mackett, R., Gong, Y., Kitazawa, K., & Paskins, J. (2008). Gender differences in children's pathways to independent mobility. *Children's Geographies*. <https://doi.org/10.1080/14733280802338080>

- Carroll, P., Witten, K., Kearns, R., & Donovan, P. (2015). Kids in the City: Children's Use and Experiences of Urban Neighbourhoods in Auckland, New Zealand. *Journal of Urban Design*. <https://doi.org/10.1080/13574809.2015.1044504>
- Carver, A., Timperio, A. F., & Crawford, D. A. (2012). Young and free? A study of independent mobility among urban and rural dwelling Australian children. *Journal of Science and Medicine in Sport*. <https://doi.org/10.1016/j.jsams.2012.03.005>
- Cenkseven-Önder, F., Kırdök, O., & Işık, E. (2017). High school students' career decision-making pattern across parenting styles and parental attachment levels. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 8(20). <https://doi.org/10.25115/ejrep.v8i20.1379>
- Chan, K. W., & Chan, S. M. (2007). Hong Kong teacher education students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles. *Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1080/01443410601066636>
- Cicognani, E. (2002). La percezione degli stili educativi genitoriali negli adolescenti. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 236, 19-31.
- Cline, F., Fay, J. (1990). Parenting with Love and Logic: Teaching Children Responsibility, *Colorado Springs*.
- Confalonieri, E., Giuliani, C., & Tagliabue, S. (2009). Authoritative and authoritarian parenting style and their dimensions: first contribution to the Italian adaptation of a self-report instrument. *Bollettino Di Psicologia Applicata*, 258, 51-61.
- Cooper, H., Lindsay, J. J., & Nye, B. (2000). Homework in the Home: How Student, Family, and Parenting-Style Differences Relate to the Homework Process. *Contemporary Educational Psychology*. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1036>
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting Style as Context: An Integrative Model. *Psychological Bulletin*. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Fox, N. A., & Calkins, S. D. (2003). The development of self-control of emotion: Intrinsic and extrinsic influences. In *Motivation and Emotion*. <https://doi.org/10.1023/A:1023622324898>
- Francis, M. (1991). "The Making of Democratic Streets. In Moudon", *Public Streets For Public Use*, Columbia University Press, New York.
- Francis, J., Martin, K., Wood, L., & Foster, S. (2017). 'I'll be driving you to school for the rest of your life': A qualitative study of parents' fear of stranger danger. *Journal of Environmental Psychology*. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2017.07.004>
- Gibson, J.J. (1979). The ecological approach to visual perception. Boston: Houghton-Mifflin.
- Goodnow, J. F., Goodnow, J. J., & Collins, W. A. (1990). Development according to parents: The nature, sources, and consequences of parents' ideas. Psychology Press.
- Greenfield, P., M (1994). Independence and interdependence as developmental scripts: Implications for theory, research, and practice. *Cross-cultural Roots or Minority Child Development*, 1-37.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent Styles Associated With Children's Self-Regulation and Competence in School. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143-154. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.143>
- Groves, B. M. (1997). Growing Up in a Violent World: The Impact of Family and Community Violence on Young Children and Their Families. *Topics in Early Childhood Special Education*. <https://doi.org/10.1177/027112149701700108>
- Hart, R. A., & Moore, G. T. (1973). The development of spatial cognition: A review. Aldine Transaction

- Hart, R. A. (1981). Children's spatial representation of the landscape: Lessons and questions from a field study. *Spatial representation and behavior across the lifespan-theory and application-*, 195-233.
- Hillman, M. (1993). *Children, Transport and the Quality of Life*. London: *Policy Studies Institute*.
- Hillman, M., Adams, J., & Whitelegg, J. (1990). One false move: A Study of Children's Independent Mobility. London: *Policy Studies Institute*.
- Hillman, M., (1997). Children, transport and the quality of urban life. In: R. Camstra, ed. *Growing up in a changing urban landscape*. Assen, the Netherlands: Van Gorcum, 11-23.
- Johansson, M. (2003). Social Dangers as Constraints for Pro-Environmental Travel Modes - the Perception of Parents in England and Sweden. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano: Revista Internacional de Psicología Ambiental*.
- Juul, J. (2001). *Il bambino è competente. Valori e conoscenze in famiglia*. Feltrinelli Editore.
- Kyttä, M. (2002). Affordances of children's environments in the context of cities, small towns, suburbs and rural villages in Finland and Belarus. *Journal of Environmental Psychology*. <https://doi.org/10.1006/jevp.2001.0249>
- Kyttä, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(03\)00073-2](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(03)00073-2)
- Kyttä, M., Hirvonen, J., Rudner, J., Pirjola, I., & Laatikainen, T. (2015). The last free-range children? Children's independent mobility in Finland in the 1990s and 2010s. *Journal of Transport Geography*. <https://doi.org/10.1016/j.jtrangeo.2015.07.004>
- Lewin, K., Lippitt, R., White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology* 10: 271-301
- Maccoby, E. E., & Martin, J. (1983). Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction. In P. H. Mussen (Series Ed.) & E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 4. Socialization, Personality, and Social Development* (4th ed., pp. 1-101). Wiley.
- Mackett, R. L. (2002). Increasing car dependency of children: Should we be worried? *Proceedings of the Institution of Civil Engineers: Municipal Engineer*. <https://doi.org/10.1680/muen.2002.151.1.29>
- Mackett, R. L. (2013). Children's travel behaviour and its health implications. *Transport Policy*, 26, 66-72. <https://doi.org/10.1016/j.tranpol.2012.01.002>
- Malone, K. (2011). Changing global childhoods: the impact on children's independent mobility, Volume: 1 issue: 3, 161-166.
- Mammen, G., & Faulkner, G. (2013). Physical activity and the prevention of depression: A systematic review of prospective studies. *American Journal of Preventive Medicine*. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2013.08.001>
- Matthews, H., & Limb, M. (1999). Defining an agenda for the geography of children: Review and prospect. *Progress in Human Geography*. <https://doi.org/10.1191/030913299670961492>
- McDonald, N. C. (2012). Is there a gender gap in school travel? An examination of US children and adolescents. *Journal of Transport Geography*. <https://doi.org/10.1016/j.jtrangeo.2011.07.005>
- Merlin, C., Okerson, J. R., & Hess, P. (2013). How Parenting Style Influences Children: A Review of Controlling, Guiding, and Permitting Parenting Styles on Children's Behavior, Risk-Taking, Mental Health, and Academic Achievement. *The William & Mary Educational Review*, 2(1), 14.
- Moore, R. C. (1993). *Plants for Play: A Plant Selection Guide for Children's Outdoor Environments*. MIG Communications, 1802 Fifth St., Berkeley, CA 94710.

- Pacilli, M. G., Giovannelli, I., Prezza, M., & Augimeri, M. L. (2013). Children and the public realm: antecedents and consequences of independent mobility in a group of 11-13-year-old Italian children. *Children's Geographies*, 11(4), 377–393. <https://doi.org/10.1080/14733285.2013.812277>
- Pastorelli, C., Picconi, L. (2001). Autoefficacia scolastica, sociale e regolatoria. In Caprara, G. V. (a curadi), *La valutazione dell'autoefficacia. Costrutti e strumenti*. Erickson, Trento.
- Pecoriello, A.L. (2000). La città in gioco. Prospettive di ricerca aperte dal riconoscimento del bambino come attore nella trasformazione della città (Doctoral dissertation, PhD thesis, Dipartimento di urbanistica e pianificazione del territorio, Università di Firenze).
- Perry, N. B., Dollar, J. M., Calkins, S. D., Keane, S. P., & Shanahan, L. (2018). Childhood self-regulation as a mechanism through which early overcontrolling parenting is associated with adjustment in preadolescence. *Developmental Psychology*. <https://doi.org/10.1037/dev0000536>
- Prezza, M. (2007). Children's independent mobility: A review of recent Italian Literature. *Children, Youth and Environments*, 17(4), 293–318.
- Prezza, M., Alparone, F. R., Cristallo, C., & Luigi, S. (2005). Parental perception of social risk and of positive potentiality of outdoor autonomy for children: The development of two instruments. In *Journal of Environmental Psychology* (Vol. 25, Issue 4, pp. 437–453). <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2005.12.002>
- Prezza, M., & Pacilli, M. G. (2007). Current fear of crime, sense of community, and loneliness in Italian adolescents: The role of autonomous mobility and play during childhood. *Journal of Community Psychology*, 35 (2), 151-170, <https://doi.org/10.1002/jcop.20140>
- Prezza, M., Piloni, S., Morabito, C., Sersante, C., Alparone, F. R., & Giuliani, M. V. (2001). The influence of psychosocial and environmental factors on children's independent mobility and relationship to peer frequentation. *Journal of Community and Applied Social Psychology*. <https://doi.org/10.1002/casp.643>
- Prezza, M., Morabito, C., Piloni, S., Sersante, C., & Alparone, F. R. (2000). La mobilità autonoma dei bambini nel contesto urbano e il cortile, il parco, la strada privata come spazi di gioco. *Psicologia della salute*.
- Rissotto, A., & Tonucci, F. (2002). Freedom of movement and environmental knowledge in elementary school children. *Journal of Environmental Psychology*, 22 (1), 65-77, <https://doi.org/10.1006/jevpe.2002.0243>
- Robinson, C. C., Mandleco, B., Olsen, S. F., & Hart, C. H. (2001). Parenting styles and dimensions questionnaire (PSDQ). In *Handbook of family measurement techniques*, 3, 319-321.
- Rodari, G., (1979). *Parole per giocare*, Manzuoli, Firenze.
- Santos, M. P., Pizarro, A. N., Mota, J., & Marques, E. A. (2013). Parental physical activity, safety perceptions and children's independent mobility. *BMC Public Health*. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-584>
- Schiffrin, H. H., Liss, M., Miles-McLean, H., Geary, K. A., Erchull, M. J., & Tashner, T. (2014). Helping or Hovering? The Effects of Helicopter Parenting on College Students' Well-Being. *Journal of Child and Family Studies*. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9716-3>
- Schoeppe, S., Duncan, M. J., Badland, H. M., Oliver, M., & Browne, M. (2014). Associations between children's independent mobility and physical activity. *BMC Public Health*, 14(1), 91.
- Schoeppe, S., Duncan, M. J., Badland, H. M., Alley, S., Williams, S., Rebar, A. L., & Vandelanotte, C. (2015). Socio-demographic factors and neighbourhood social cohesion influence adults' willingness to grant children greater independent mobility: A cross-sectional study. *BMC Public Health*. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-2053-2>
- Siegal, A. (1977). Finding one's way around the large-scale environment: The development of spatial representations. *Ecological Factors in Human Development*. Amsterdam: North Holland.

- Spencer, C., & Woolley, H. (2000). Children and the city: A summary of recent environmental psychology research. *Child: Care, Health and Development*. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2214.2000.00125.x>
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of Parenting Practices on Adolescent Achievement: Authoritative Parenting, School Involvement, and Encouragement to Succeed. *Child Development*. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01694.x>
- Stevenson-Hinde, J. (1998). Parenting in different cultures: time to focus. *Developmental Psychology*. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.34.4.698>
- Stone, M. R., Faulkner, G. E., Mitra, R., & Buliung, R. N. (2014). The freedom to explore: examining the influence of independent mobility on weekday, weekend and after-school physical activity behaviour in children living in urban and inner-suburban neighbourhoods of varying socioeconomic status. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 11(1), 5
- Tonucci, F. (2005). *La città dei bambini*. Editori Laterza.
- Tonucci, F., Natalini, P. (2019). *A scuola ci andiamo da soli: l'autonomia di movimento dei bambini*. Edizione Zeroseiup.
- Torres, M. (2004). Nuovi Modelli di Città. Agglomerazioni, infrastrutture, luoghi centrali e pianificazione urbanistica. F. Angeli.
- Valentine, G. (1997). 'My Son's a Bit Dizzy.' 'My Wife's a Bit Soft': Gender, children and cultures of parenting. *Gender, Place and Culture: A journal of feminist geography*, 4(1), 37-62.
- Van der Spek, & Noyon, R. (1997). Children's Freedom of Movement in the Streets. *Growing Up in a Changing Urban Landscape*, 24-40.
- Vercesi, M. (2008). *La mobilità autonoma dei bambini tra ricerca e interventi sul territorio*. F. Angeli.

Sitografia

- Alietti, F., Renzi D., Vercesi M., Prisco A. (2011). *La mobilità autonoma dei bambini in Italia*. Rapporto tecnico, Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione del Consiglio Nazionale delle Ricerche: <https://www.lacittadeibambini.org/wp-content/uploads/2018/01/La-mobilit%C3%A0-autonoma-dei-bambini-in-Italia.pdf>
- Atlas of Childhood Obesity (2019): http://s3-eu-west-1.amazonaws.com/wof-files/WOF_Childhood_Obesity_Atlas_Report_Oct19_V2.pdf
- Epicentro, Istituto Superiore di Sanità (2016): <https://www.epicentro.iss.it/okkioallasalute/dati2016>
- Health et a Glance: Europe (2018): http://www.cryolab.it/doc/allegati/Health%20at%20a%20Glance%202018_1553512785.pdf
- Istat (2017): <https://www4.istat.it/it/files/2017/12/C20.pdf>
- Istat (2018): <https://www.istat.it/it/files/2018/11/Report-mobilit%C3%A0-sostenibile.pdf>
- La città dei bambini: <https://www.lacittadeibambini.org/>
- Renzi, D., Tonucci, F. (2013). *La mobilità autonoma dei bambini e delle bambine di Malnate – Rapporto Tecnico* CNR: https://www.lacittadeibambini.org/wp-content/uploads/2019/10/Rapporto-Tecnico_Malnate.pdf
- Renzi, D., (2017). *L'autonomia di movimento dei bambini della Regione Lazio*. Indagine condotta in collaborazione con i Laboratori “La città dei bambini” dei Comuni di Casperia, Genazzano, Formia, Subiaco, Vasanello: https://www.lacittadeibambini.org/wp-content/uploads/2018/11/RT_dati_regione.pdf

- Tonucci, F., Prisco, A., Renzi, D., Rissotto, A. (2002). L'autonomia di movimento dei bambini italiani, Quaderno n.1 del Progetto "La città dei bambini". Rapporto tecnico: <https://www.lacittadeibambini.org/wp-content/uploads/2018/02/Lautonomia-di-movimento-dei-bambini-italiani.pdf>
- Unicef: <https://www.unicef.it/doc/599/convenzione-diritti-infanzia-adolescenza.htm>
- VicHealth (2015). Parental fear: a barrier to the independent mobility of children. Research highlights: <https://www.lacittadeibambini.org/wp-content/uploads/2020/10/VicHealth-2015.pdf>
- World Health Organization (2020). Noncommunicable diseases: Childhood overweight and obesity: <https://www.who.int/news-room/q-a-detail/noncommunicable-diseases-childhood-overweight-and-obesity>