



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Scienze dell'Educazione

Scuola di Dottorato di Ricerca in
Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione
Ciclo XXIV

**Il diritto alla partecipazione di bambini e adolescenti nella quotidianità di vita.
Un contributo pedagogico**

Direttore della Scuola: Ch.ma Prof.ssa Marina Santi

Supervisore: Ch.ma Prof.ssa Emanuela Toffano

Dottorando: Elettra Maggiolo

Abstract

Il lavoro di ricerca si focalizza sul diritto alla partecipazione di bambini e adolescenti, uno degli elementi innovativi della Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 1989, documento che riconosce ai minori d'età diritti sia di protezione-tutela, sia di promozione-partecipazione.

È in particolare negli ultimi decenni che, a diversi livelli, si discute in modo ampio sull'opportunità di considerare l'infanzia e l'adolescenza come fasi del corso di vita durante le quali i soggetti elaborano una propria cultura e contribuiscono in modo attivo a costruire l'ambiente circostante.

Il diritto di partecipazione, intimamente correlato al diritto di ascolto, viene considerato uno dei quattro principi generali della Convenzione, quindi uno dei suoi fondamentali valori e al tempo stesso una delle sue principali sfide, in ogni ambito di vita e in ogni relazione, compresa quella educativa. La partecipazione è, infatti, una dimensione-cardine del sapere-agire pedagogico: non si dà educazione se non in chiave partecipativa, in quanto ogni persona sa essere protagonista della propria storia e di quella della comunità, e interlocutore capace, fin dall'infanzia, in un dialogo costruttivo e in una progettualità condivisa.

La partecipazione di bambini e adolescenti, che questo mutato sfondo culturale pone in primo piano, viene generalmente suddivisa in due macro-categorie, che si rafforzano reciprocamente: la *partecipazione sociale*, istituzionale e rappresentativa, dove per "sociale" si intendono le situazioni pubbliche di partecipazione in processi a valenza societaria; la *partecipazione alla vita quotidiana*, diffusa e continuativa, esercitata nei contesti di vita da tutti i soggetti che li abitano, attenta al ruolo cruciale svolto dal dialogo tra generazioni giovani e adulte, tra pari e tra micro-generazioni.

L'ambito che, nel presente lavoro, si intende maggiormente approfondire è quello relativo alla partecipazione di bambini e ragazzi alla vita quotidiana, di fatto il meno esplorato a livello di approfondimento teorico e di pratica educativa.

Occorre, inoltre, considerare che, sul diritto di partecipazione, in Italia si registra, come rilevano recenti strumenti normativi e Rapporti nazionali e internazionali, ancora una carenza rispetto ad altri Paesi, nonostante gli indubbi traguardi raggiunti.

La ricerca intende allora affrontare il tema, sia attraverso uno studio di carattere argomentativo-critico, sulla base dell'analisi della letteratura scientifica di riferimento, dei principali documenti legislativi (da quelli internazionali a quelli locali) e di buone esperienze attuate in diversi contesti, sia attraverso un'articolata indagine sul campo.

Nello specifico, il lavoro di indagine si è strutturato in due fasi, definite "esplorativo-conoscitiva" e "progettuale-operativa". La prima fase è consistita nella raccolta di conoscenze e rappresentazioni, sul campo semantico dell'ascolto e della partecipazione, di figure educative e di adolescenti e bambini di alcune zone del Veneto, con gli strumenti, rispettivamente, dell'intervista e del focus group. La seconda fase è consistita nella programmazione e attuazione, tra Scuola, Università e Territorio, di un progetto partecipativo, sempre sui temi-chiave della ricerca, di coinvolgimento di micro-generazioni. In particolare un gruppo di adolescenti di Scuola Secondaria di II grado, accompagnati da adulti nel ruolo di facilitatori, hanno avuto la possibilità di realizzare una proposta di educazione ai diritti umani di partecipazione e ascolto *per* e *con* un gruppo di bambini di Scuola Primaria.

L'indagine realizzata non permette di trarre conclusioni dal valore esteso, ma si ritiene possa portare un contributo riflessivo interessante, offrendo linee contenutistiche e metodologiche praticabili, come base significativa ed esemplificativa per la progettazione di mirati interventi educativi.

In sintesi, il presente lavoro si propone di: delineare e comprendere, dal punto di vista pedagogico, il concetto della partecipazione di bambini e adolescenti nel proprio contesto socio-culturale; contribuire all'attuazione del loro diritto di partecipazione nella quotidianità di vita; individuare nuclei concettuali e indicazioni metodologiche per realizzare percorsi "possibili" di

Abstract

educazione ai diritti umani, basati sull'ascolto autentico e sulla reale partecipazione, che consentano di vivere, dall'infanzia all'adolescenza, esperienze di propositivo protagonismo e solidarietà intergenerazionale.

This research paper focuses on the participation rights of children and teenagers, one of the innovative elements introduced by the 1989 Convention on the Rights of the Child, a document that gives underage children the rights of protection-safeguard and promotion-participation.

In recent decades, much has been said on different levels about the opportunity to view childhood and adolescence as phases of life during which subjects develop their own culture and actively contribute to the shaping of the surrounding environment.

The right to participation, strictly linked to the right to be listened to, is considered one of the four pillars of the Convention, and consequently one of its core values and at the same time one of its main challenges, in every field of life and in every relationship, included the education. Participation is, indeed, one of the fundamental dimensions of the pedagogical know-how: there's no education without participation, because every person, since childhood, knows how to embody the role of interlocutor, in a constructive dialogue and with shared projects, and the role of main character of his/her own story and of the story of his/her community.

The participation of children and teenagers, which is put in the foreground by this new cultural background, is generally divided in two macro-categories, which are mutually reinforcing: *social participation*, both institutional and representative, in which when we talk about "social" we mean public situations of participation in social processes; *participation in everyday life*, widespread and continued, used in contexts of life from all subjects which enable these processes, a participation which cares about the fundamental role played by the dialogue between young and adult generations, among peers and among micro-generations.

With this paper, I want to focus on the participation of children and teenagers in everyday life; this field being the less explored both theoretically and practically.

Moreover, we must not forget that the right to participation in Italy, as shown by recent legislative tools and national and international reports, is lagging behind despite the undoubted progress we have made.

So, this research paper will focus on, with an argumentative-critical approach, the basis of the analysis of scientific reference literature, of the main legislative documents (both international and local) and good practices implemented in various contexts and also on the basis of a well-structured field analysis.

In detail, this research can be broken down into two phases, called the "explorative-cognitive phase" and the "planning-operating phase". The first phase implied collecting information and representations within the semantic field of listening and participation, of educational figures and teenagers and children in some areas of the Veneto region with, respectively, interviews and focus groups. The second phase implied planning and implementation in School, University and Territory, of a participative project on the key topics of research and involvement of micro-generations. In detail, a group of 2nd degree Secondary School students, accompanied by adults acting as facilitators, had the chance to shape an educational proposal to the human rights of participation and listening *for* and *with* a group of Primary School Children.

This research does not allow to draw wide-scale conclusions, nevertheless we think this can be an important contribution, as it offers usable guidelines - both in terms of contents and methods - as an important and illustrative basis in order to plan tailored educational interventions.

Briefly, the aim of this paper is to: outline and understand, from the pedagogical perspective, the concept of children and teenager participation in their own socio-cultural context; contribute to the implementation of the right to participation in everyday life; identify conceptual blocks and methodological guidelines to create "potential" educational paths to human rights, based on genuine listening and real participation which allow people to live, from childhood to adolescence, experiences of proactive self-promotion and intergenerational solidarity.

Indice

Introduzione	11
Parte prima. Approfondimento teorico	
1. Il diritto di partecipazione-ascolto di bambini e adolescenti	17
1.1 Il processo di riconoscimento dell'infanzia	17
1.2 Le fasi iniziali del movimento per i diritti dei bambini	20
1.3 La Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza	22
1.3.1 Documenti successivi alla Convenzione	26
1.4 L'azione di monitoraggio	27
1.5 Il Commento Generale 12 e altre iniziative internazionali	30
1.6 Sul principio-diritto di partecipazione	32
1.6.1 I "diritti di partecipazione"	37
1.7 Verso una definizione di partecipazione	40
1.7.1 Alla radice del termine	42
1.8 Educazione, relazione, partecipazione	43
1.8.1 L'ascolto: istanza-cardine della partecipazione	46
1.8.2 Dall'essere coinvolti al coinvolgersi	49
1.9 Un richiamo alla tradizione pedagogica	53
1.9.1 La figura di Janusz Korczak	55
2. Le classificazioni e i contesti della partecipazione	61
2.1 La partecipazione: una dinamica processuale	61
2.2 Le elaborazioni classificatorie	63
2.3 I traguardi	73
2.4 I contesti	76
2.4.1 La famiglia	77
2.4.2 La scuola	78
2.4.3 I gruppi dei pari	79
2.4.4 L'associazionismo	80
2.4.5 I servizi socio-educativi	81
2.4.6 Le comunità locali	82
2.4.7 I media e le tecnologie	83
2.5 Un approfondimento sulla partecipazione a scuola	86
2.6 Per un'educazione alla cittadinanza	89
2.6.1 "Cittadinanza e Costituzione"	93
2.6.2 Educazione ai diritti umani	94
3. Una panoramica su Leggi, Rapporti e altri Documenti	101
3.1 Il principio di partecipazione-ascolto. Riferimenti dai documenti internazionali	101
3.1.1 Riferimenti dai documenti sovranazionali europei	105
3.2 Riferimenti dai documenti nazionali italiani	109
3.2.1 Riferimenti dai documenti regionali	121
3.2.2 Un approfondimento sui documenti del Veneto	123
3.3 I Rapporti dell'Italia al Comitato Onu	126
3.4 I Rapporti del Comitato Onu all'Italia	129
3.5 I Rapporti supplementari e di aggiornamento dell'Italia al Comitato Onu	130
3.6 Un approfondimento sul diritto di ascolto del minore d'età in ambito giudiziario	142

4. Una panoramica su esperienze partecipative	147
4.1 Letture e resoconti di esperienze partecipative	147
4.2 Tipologie di esperienze partecipative	152
4.3 Sulle esperienze partecipative in Italia	155
4.3.1 I Consigli dei bambini e dei ragazzi	159
4.3.2 I laboratori di urbanistica partecipata	161
4.3.3 Le iniziative di promozione della mobilità	163
4.3.4 L'attività del Pubblico Tutore dei minori del Veneto	164
4.4 Elementi critici e prospettici	167
4.5 La <i>peer education</i>	170
4.5.1 I processi partecipativi <i>Child-to-child</i>	174
4.6 La partecipazione tra micro-generazioni	175
4.6.1 Per una concreta progettualità	177
4.7 Una "scuola amica dell'infanzia"	179
4.8 Verso una partecipazione autentica: caratteristiche, ostacoli, limiti	183
4.9 Orientamenti dalle buone pratiche	191
Parte seconda. Indagine sul campo	
5. L'indagine empirica: premessa metodologica	197
5.1 L'approccio di ricerca fenomenologico-ermeneutico	197
5.2 Il metodo di ricerca qualitativo	200
5.3 Le fasi dell'indagine: strategie e tecniche	201
5.4 Sul ruolo di bambini e adolescenti nel processo di ricerca	205
5.5 Per un'etica della ricerca con minori d'età	207
5.6 La postura del ricercatore	208
5.7 Le tappe del lavoro di ricerca	209
6. La fase "esplorativo-conoscitiva": porsi in ascolto attraverso interviste e focus group	211
6.1 Porsi in ascolto	211
6.2 L'intervista ad adulti: nuclei tematici, procedure, gruppo di riferimento	213
6.3 Il processo di analisi dei dati	216
6.4 L'analisi del nucleo tematico <i>Il diritto alla partecipazione</i> secondo gli adulti	220
6.4.1 Macro-gruppo: il "significato di partecipazione"	221
6.4.2 Macro-gruppo: il "sentirsi partecipi" nei contesti di vita	224
6.4.3 Macro-gruppo: il "favorire la partecipazione"	232
6.4.4 Macro-gruppo: le "esperienze di partecipazione"	237
6.5 L'analisi del nucleo tematico <i>Il diritto all'ascolto</i> secondo gli adulti	241
6.5.1 Macro-gruppo: il "significato di ascolto"	242
6.5.2 Macro-gruppo: il "favorire l'ascolto"	246
6.5.3 Macro-gruppo: le "esperienze di ascolto"	251
6.6 I "focus group" con bambini e adolescenti: nuclei tematici, procedure, gruppo di riferimento	255
6.7 Il processo di analisi dei dati	261
6.8 L'analisi del nucleo tematico <i>Il diritto alla partecipazione</i> secondo gli adolescenti	262
6.9 L'analisi del nucleo tematico <i>Il diritto all'ascolto</i> secondo gli adolescenti	268
6.10 L'analisi del nucleo tematico <i>Il diritto alla partecipazione</i> secondo i bambini	270
6.11 L'analisi del nucleo tematico <i>Il diritto all'ascolto</i> secondo i bambini	275
6.12 Riprendendo le fila delle diverse rappresentazioni	276
6.12.1 Confrontando le risposte tra adulti, adolescenti e bambini	278
6.13 Orientamenti di carattere pedagogico	282

7. La fase “progettuale-operativa”: realizzare un intervento educativo	287
7.1 Promuovere la partecipazione	287
7.2 <i>Il diritto di essere ascoltati e di partecipare</i> : un progetto di educazione ai diritti umani	289
7.3 Descrizione degli incontri fra adolescenti e fra adolescenti e bambini	298
7.4 Strumenti per la ricerca e la valutazione	316
7.5 Strumenti di ricerca utilizzati con gli adolescenti	318
7.5.1 Nella fase iniziale	318
7.5.2 Nella fase in itinere	332
7.5.3 Nella fase finale	338
7.6 Strumenti di ricerca utilizzati con i bambini	350
7.6.1 Nella fase iniziale	350
7.6.2 Nella fase in itinere	354
7.6.3 Nella fase finale	355
7.7 Strumenti di ricerca utilizzati con gli insegnanti	359
7.8 Strumenti di ricerca utilizzati dai facilitatori	363
7.9 Per la documentazione e la diffusione	364
7.10 Per un’analisi complessiva dell’esperienza	365
7.11 Riflessioni conclusive	372
8. Verso nuove aperture	375
8.1 La dimensione del “tra”	375
8.2 Esperienze di educazione ai diritti umani per partecipare a scuola	376
8.3 Verso una mirata progettualità: indicazioni e “tracce”	378
8.4 Rileggendo Korczak	384
Conclusioni	391
Riferimenti bibliografici	397
Appendice	
Allegato 1. Schede di approfondimento sul concetto di partecipazione	419
Allegato 2. Materiali relativi alla fase esplorativo-conoscitiva	428
Allegato 3. Esperienze propedeutiche all’intervento nelle scuole di Adria	442
Allegato 4. Materiali relativi alla fase progettuale-operativa	451

Introduzione

La presente ricerca si focalizza sul diritto alla partecipazione di bambini e adolescenti, uno degli elementi portanti e del tutto innovativi indicati dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza – *Convention on the Rights of the Child* di New York, del 1989¹.

In anni recenti, la tematica della partecipazione è stata sempre più al centro di diversi studi, ricerche e interventi, per impulso sia di una produzione normativa, che ha sollecitato particolarmente le politiche per l'infanzia e l'adolescenza, sia di una riflessione, da diverse angolature disciplinari, che ha rimesso in discussione gli approcci tradizionali rivolti ai minori d'età, riconoscendoli, non come oggetti di tutela, ma come soggetti titolari di diritti e interlocutori attivi.

Nella Convenzione, il riferimento al principio di partecipazione si trova richiamato in una serie di diritti (art. 12, diritto del bambino di esprimere la propria opinione e di essere ascoltato; art. 13, diritto alla libertà di espressione; art. 14, diritto alla libertà di pensiero, di coscienza e di religione; art. 15, diritto alla libertà di associazione; art. 16, diritto alla privacy; art. 17, diritto di accesso all'informazione). Fra questi, un risalto particolare assume l'art. 12 sul diritto all'ascolto, oggetto di riflessione del recente *General Comment 12* del 2009² del Comitato Onu sui diritti dell'infanzia. D'altra parte l'ascolto viene giustamente considerato un aspetto fondamentale, il “primo gradino”, della partecipazione³.

Il diritto a partecipare non riguarda, quindi, come talora si pensa, solo un gruppo ristretto e selezionato di minori d'età, eletti per rappresentare altri coetanei in occasioni speciali, bensì tutti i bambini e gli adolescenti nei loro contesti abituali: in famiglia, a scuola, nell'associazionismo, nella comunità.

Due sono, infatti, le macro-categorie in cui viene generalmente articolata l'esperienza partecipativa: la *partecipazione sociale* e la *partecipazione alla vita quotidiana* che, anche secondo la “Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009”, costituiscono obiettivi da perseguire insieme⁴.

La partecipazione sociale può essere definita come un'azione evidente in una situazione pubblica, significativa per l'intera collettività, in cui attribuzione di competenza e visibilità siano le caratteristiche preminenti⁵; la partecipazione negli ambiti di vita quotidiana può essere strettamente collegata al sano protagonismo che dovrebbe caratterizzare l'intero processo di crescita di ogni bambino e di ogni adolescente.

Nel presente lavoro si approfondisce in particolare questo secondo aspetto, meno trattato in letteratura e solo di recente rivalutato.

¹ *Convention on the rights of the child*, adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni e aperta alla firma degli Stati il 20 novembre 1989 (Risoluzione 44/25).

² Comitato sui diritti dell'infanzia, Commento generale n. 12, *Il diritto del bambino e dell'adolescente di essere ascoltato*, CRC/C/GC/12, Cinquantunesima sessione, Ginevra, 25 Maggio-12 Giugno 2009 (trad. it. a cura di Unicef Italia).

³ Nella Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia del 2008-2009 ascolto e partecipazione alla vita sociale dei soggetti in crescita vengono, infatti, configurati come due gradini, il primo dei quali è quello relativo all'ascolto del minore, il secondo è quello relativo alla sua attiva partecipazione: cfr. Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per le politiche della famiglia; Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali; Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza; Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Istituto degli Innocenti – V. Belotti (a cura di), *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009. Temi e prospettive dai lavori dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza*, Litografia IP, Firenze 2009, p. XXI.

⁴ Cfr. *ivi*, pp. 3-30.

⁵ C. Baraldi, G. Maggioni, M. Mittica, *Pratiche di partecipazione. Teorie e metodi di intervento con bambini e adolescenti*, Donzelli, Roma 2003, p. 10.

Negli ultimi decenni è, inoltre, aumentata la domanda, a livello sociale globale (da parte del mondo istituzionale e della società civile), di avere un quadro più chiaro sulla condizione di vita dell'infanzia e dell'adolescenza. L'attenzione ha cominciato a non concentrarsi più soltanto sulla sopravvivenza fisica e sui bisogni primari (comunque sempre fondamentali e ancora preminenti in certe zone del mondo), ma anche più ampiamente sul benessere: «si è passati dall'obiettivo di garantire il minimo, ovvero la salvezza di una vita, a quello di migliorare la qualità di vita»⁶.

Un interesse crescente ha riguardato gli indicatori su bambini e adolescenti che si concentrano sui fattori di protezione, non solo sui fattori di rischio, e che tengono in considerazione anche il loro punto di vista. In particolare, «guardando al benessere presente del bambino piuttosto che soltanto a quello futuro si mettono naturalmente in risalto nuove dimensioni del benessere dell'infanzia, tra cui le competenze di vita dei bambini, il loro coinvolgimento e la loro partecipazione alla vita della comunità e la loro cultura»⁷.

Il mutato sfondo culturale ha condotto, quindi, a porre in primo piano il contributo peculiare delle prime età negli ambienti di vita, le esperienze di cittadinanza attiva, il coinvolgimento dialogico tra generazioni adulte e giovani e pure tra micro-generazioni: adolescenti e bambini. Infatti, la velocità dei cambiamenti sociali ha portato a mutamenti generazionali sempre più rapidi, che addirittura differenziano i modelli di vita e i comportamenti in un sempre più ristretto arco temporale, con il rischio che si interrompano fecondi canali di comunicazione anche tra età contigue⁸.

Tale tematica, nonostante la sua portata, conosce una difficoltosa e problematica attuazione, nel nostro più che in altri Paesi occidentali, tanto che non vi è ancora un'attenzione diffusa, capillare e quotidiana, nell'assetto sociale e istituzionale italiano (Governo, Enti locali, Scuole), al diritto di ascolto e partecipazione dei bambini e degli adolescenti; lo rilevano, fra gli altri, l'ultimo *Rapporto Supplementare alle Nazioni Unite* del 2009, le *Osservazioni del Comitato Onu all'Italia* del 2011 e il *Rapporto annuale Unicef sulla condizione dell'infanzia nel mondo* del 2011⁹.

Questa ricerca, a partire da una rilettura dei più importanti contributi di carattere teorico e pratico sul tema, intende pertanto contribuire a colmare la lacuna evidenziata da questi e altri Rapporti, offrendo un contributo concreto all'interpretazione e all'attuazione del diritto di partecipazione anche attraverso il coinvolgimento diretto dei minori d'età, considerati come giovani cittadini in atto, e delle figure educative che li accompagnano nella crescita.

⁶ A. Ben-Arieh, *Indicatori del benessere dell'infanzia. Sviluppi, situazione attuale e prospettive future*, in "Cittadini in crescita", 3, 2010, p. 12.

⁷ Ivi, p. 13.

⁸ Cfr. T. Giani Gallino, *Differenze generazionali e modelli di vita*, in L. Pati (a cura di), *Educare alla genitorialità tra differenze di genere e generazioni*, La Scuola, Brescia 2005, pp.63-75; si veda anche Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento per le politiche della famiglia; Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali; Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza; Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Istituto degli Innocenti di Firenze, *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009*, cit., pp. 31-54 (Capitolo "Promuovere i rapporti tra le generazioni").

⁹ Cfr. Gruppo di Lavoro per la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. 2° Rapporto Supplementare alle Nazioni Unite sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Arti Grafiche Agostini, Roma 2009; Committee on the Rights of the Child, *Consideration of reports submitted by States parties under article 44 of the Convention Concluding observations: Italy, 2011*; Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo 2011 - Adolescenza, il tempo delle opportunità*, Primegraf, Roma 2011.

In particolare, il lavoro si propone di: delineare e comprendere il concetto della partecipazione di bambini e adolescenti, attraverso sia un approfondimento critico sulla base dei principali documenti legislativi e della letteratura scientifica di riferimento, sia un'indagine sul campo per una raccolta e analisi di conoscenze e rappresentazioni di diversi "attori" coinvolti a vario titolo nell'educazione (adulti, adolescenti e bambini); contribuire all'attuazione del diritto di partecipazione e ascolto, nella quotidianità scolastica, tramite un intervento di adolescenti verso bambini, che sia frutto di un loro autentico coinvolgimento progettuale e operativo; individuare nuclei concettuali e indicazioni metodologiche per realizzare percorsi "possibili" di educazione ai diritti umani focalizzati sul diritto di essere ascoltati e di partecipare alla vita della comunità in cui si vive.

L'elaborato è costituito di due parti, la prima più teorica e la seconda di indagine empirica, che si è cercato di integrare strettamente e di modulare ricorsivamente l'una rispetto all'altra.

Nella *prima parte* della ricerca (capitoli I-IV) si approfondisce, con metodo argomentativo-critico, l'emergere del diritto di partecipazione e ascolto dei minori d'età nello scenario mondiale, in particolare nel diritto internazionale dei diritti umani; si analizzano studi, ricerche ed elaborazioni classificatorie sulla partecipazione di bambini e ragazzi; si raccolgono e discutono i riferimenti alla partecipazione nei principali Rapporti (da quelli internazionali a quelli locali) sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza; si esamina un ampio quadro di buone pratiche, ovvero esperienze partecipative e di *peer education* (in generale, di bambini e adolescenti e, in particolare, di adolescenti verso bambini – notando che esistono prevalentemente in situazioni di guerra/emergenza, non di "normalità, e su temi legati alla salute), dalle quali poter trarre criteri e linee metodologico-operative di carattere generale e orientativo rispetto alla continuazione del lavoro.

Nella *seconda parte* della ricerca (capitoli V-VIII), dopo aver illustrato l'approccio metodologico di carattere qualitativo, prescelto, si presentano le due fasi, in cui risulta essere suddivisa l'indagine sul campo (fase "esplorativo-conoscitiva" e fase "progettuale-operativa"), incentrate entrambe sul principio di ascolto-partecipazione, per giungere, poi, a possibili nuove aperture riflessive, anche in vista di successive riprogettazioni di quanto realizzato.

La prima fase dell'indagine è consistita nel raccogliere e interpretare conoscenze-rappresentazioni-atteggiamenti di soggetti adulti, operanti a vario titolo in ambito educativo, e soggetti adolescenti e bambini del contesto socio-territoriale del Veneto¹⁰. L'ottica privilegiata è stata quella dell'analisi e della proposta sul campo semantico indicato dai temi-chiave (partecipazione e ascolto), rispettivamente attraverso gli strumenti dell'intervista (49, gli adulti interpellati) e del focus group (4 focus group con 40 adolescenti, dai 13 ai 17 anni, e 4 focus group con 69 bambini, dai 7 ai 10 anni). L'analisi del materiale raccolto, attraverso l'utilizzo del software Atlas.ti, ha consentito di ridefinire il quadro teorico e di ottenere ulteriori elementi in vista di un intervento di educazione ai diritti umani-diritti dei bambini in ambito scolastico¹¹.

¹⁰ Il presente lavoro si ricollega al Progetto di Ricerca di Ateneo, Università degli Studi di Padova, 2009-2011 *Il Progetto Pedagogico della Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia a vent'anni dalla sua adozione. Diritto all'educazione e educazione ai diritti umani: bilancio e prospettive all'incrocio tra saperi* (Responsabile scientifico Prof.ssa Emanuela Toffano).

¹¹ Come si vedrà anche in seguito, i diritti di ascolto e partecipazione «devono essere anzitutto conosciuti attraverso un'educazione ai diritti umani, che dia la possibilità di avere accesso ad adeguate informazioni e di

La seconda fase dell'indagine è consistita nel progettare e attuare tale intervento sui diritti umani di ascolto e partecipazione, coinvolgendo in modo partecipativo, nella coerenza di contenuti e metodi, una classe di Scuola Secondaria Superiore e tre classi di Scuola Primaria di Adria¹², tra Febbraio e Aprile 2011. L'esperienza, tra Scuola, Università e Territorio, si è configurata come un percorso in cui adolescenti e bambini, accompagnati da figure educative, nel ruolo di facilitatori, hanno avuto la possibilità di sperimentare processi di propositivo protagonismo e di costruzione di solidarietà intergenerazionale. Ciò in linea con quanto suggerito anche dal recente Terzo Piano biennale nazionale per l'infanzia: «il potenziamento della partecipazione dei ragazzi alla vita quotidiana [...] è un passo ineludibile per la costruzione di un patto tra le generazioni»¹³, basato sulla reciprocità.

Il tentativo del presente lavoro è quello di far dialogare, su diritti fondamentali dei soggetti in crescita, il sapere specialistico e il sapere di senso comune, il sapere adulto e il sapere infantile-adolescenziale, adottando una logica positiva centrata sulla quotidianità e capace di valorizzare soggetti e contesti.

L'indagine empirica attuata non consente ovviamente di trarre conclusioni dal valore esteso, ma si ritiene possa fornire alcune interessanti coordinate contenutistiche e metodologiche e fungere da base significativa ed esemplificativa per la trasferibilità, di quanto realizzato, in altri ambienti e situazioni.

L'auspicio è che si diffondano esperienze educative basate sulla reale partecipazione di bambini e adolescenti, le quali, se adeguatamente realizzate, possono portare al confronto aperto e leale, all'assunzione di responsabilità commisurate, al serio e insieme lieto impegno verso se stessi e gli altri.

poter esprimere le proprie opinioni» e quindi «utilizzi modalità coerenti a tali contenuti» (Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento per le politiche della famiglia, Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali, Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Istituto degli Innocenti di Firenze, *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009*, cit., pp. XXI e 3).

¹² Precisamente: il Liceo Socio-psicopedagogico "G. Badini" presso il Liceo classico "C. Bocchi"; la Scuola Primaria "Leonardo da Vinci" - Istituto Comprensivo Adria 2.

¹³ *Terzo Piano biennale nazionale di azioni e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva*, Decreto del Presidente della Repubblica del 21 gennaio 2011; pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale n. 106, p. 26.

Parte prima. Approfondimento teorico

1. Il diritto di partecipazione-ascolto di bambini e adolescenti

*Gli Stati parti garantiscono al fanciullo
capace di discernimento
il diritto di esprimere liberamente la sua opinione
su ogni questione che lo interessa,
le opinioni del fanciullo saranno debitamente
prese in considerazione tenendo conto
della sua età e del suo grado di maturità¹*

1.1 Il processo di riconoscimento dell'infanzia

Agli inizi del Novecento viene pubblicato “Il secolo del bambino” di Key, volume profetico per quanto attiene i successivi sviluppi della cultura dell'infanzia e della legislazione minorile. Tuttavia «le ottimistiche previsioni sono state ben lungi dall'avverarsi: nel nuovo millennio si sono affacciate nuove minacce»², dalla mercificazione all'alienazione esistenziale dei minori d'età. Certo, se in positivo si assiste all'estensione generalizzata a livello sociale delle cure per l'infanzia, in negativo si nota un processo di precoce assimilazione al mondo adulto.

Il riconoscimento del bambino come persona, essere dotato di una intrinseca dignità, simile ma allo stesso tempo ‘altro’ rispetto all'adulto³, è avvenuto mediante un lento trapasso storico, culturale e sociale⁴.

Per lungo tempo nel corso della storia il bambino ha costituito una figura “silenziosa”, mentre un diffuso “sentimento dell'infanzia”, come fu definito da Ariès⁵, nel senso di interesse, tutela e cura da parte degli adulti nei confronti delle prime età, si cominciò più uniformemente ad consolidare a partire dalla modernità. L'avvenuto riconoscimento dell'infanzia è rintracciabile anche dal punto di vista etimologico: l'in-fante⁶, vale a dire soggetto che non parla, diviene persona, soggetto capace di pensieri e parole da rispettare e considerare.

Un lungo periodo (dal Cinque-Seicento al Novecento), dunque, fu contrassegnato da una progressiva “scoperta dell'infanzia”, una traiettoria ascendente a cui, secondo studiosi di

¹ *Convention on the rights of the child*, cit., art. 12.

² A. Bobbio, *Infanzia, diritti, educazione*, in Id (a cura di), *I diritti sottili del bambino. Implicazioni pedagogiche e prospettive formative per una nuova cultura dell'infanzia*, Armando, Roma 2007, p. 11.

³ «Non bisogna concepire il bambino né come altro assoluto né come lo stesso di noi», diceva Maurice Merleau-Ponty. Si vedano, a tal proposito, i riferimenti al numero speciale del “Bulletin de Psychologie” del 1964 (tome VIII, 3-6, n. 236), che raccoglie i corsi di Maurice Merleau-Ponty alla Sorbona del 1949, in P. Filiassi Carcano, *Introduzione a M. Merleau-Ponty, Il bambino e gli altri*, Armando; Roma 1993, p. 33.

⁴ Vengono individuati tre traguardi nel processo di riconoscimento delle prime età: l'annuncio evangelico, la scoperta dell'infanzia, l'età dei diritti, in E. Toffano Martini, *Ripensare la relazione educativa*, Pensa MultiMedia, Lecce 2007.

⁵ Cfr. Ph. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Bari 1986 (ed. or. 1960).

⁶ Dal verbo latino *fāri* (parlare): fanciullo è colui che parla, infante colui che non può parlare.

storia dell'infanzia⁷, una volta raggiunto l'apice, fa seguito una fase di declino. Le critiche letture, negli anni Ottanta, della condizione infantile statunitense portavano a concludere che il "mondo dei bambini" avrebbe finito con lo scomparire. Postman, fra gli altri, giungeva ad affermare che "l'infanzia è scomparsa"⁸ poiché la società della comunicazione, avendo sostituito la parola con le immagini, aveva annullato la distinzione fra elementi adatti e non adatti ai bambini, per cui l'accesso alla cultura non richiedeva più alcun apprendistato da parte del bambino.

Ciò su cui si intende porre l'attenzione è un elemento di rilievo, che si è inserito a metà del secolo scorso tra scoperta e scomparsa dell'infanzia, ovvero lo «storico passaggio dal "sentimento dell'infanzia" ai "diritti dell'infanzia": uno dei traguardi più elevati e autenticamente umani del secolo appena concluso»⁹. Il Novecento, tempo dei conflitti mondiali e di inaudite tragedie, si riscatta con la proclamazione di fondamentali documenti sui diritti umani, che allargano progressivamente lo sguardo fino alle prime età, riconoscendone specificità proprie da tutelare e incrementare.

Le Carte dei diritti dei bambini, che si sono via via affermate, come argomenta Macchietti, «hanno giovato alla pedagogia, che è stata sollecitata a confrontarsi con i fatti, con le sfide delle culture che cambiano, ad interpretare la realtà, a progettare e proporre e quindi anche a testimoniare la sua natura di scienza pratico-poietica ed a esercitare le sue potenzialità critiche»¹⁰.

Come saperi sedimentati e anche reciprocamente arricchitisi nel corso della storia, pedagogia e diritto, qui considerati in rapporto ai minori d'età, si rafforzano attraverso lo scambio, attraverso un «collegamento e/o prolungamento interessante della pedagogia con/nel diritto»¹¹. Di fatto tra i piani pedagogico e giuridico si innesca un processo ricorsivo: «originali concezioni pedagogiche contribuiscono a creare una sensibilità, che giunge ad ispirare disposizioni giuridiche influenti a livello globale e queste, tuttavia, per non rimanere astratta invocazione, abbisognano della prassi attuata da chi si prodiga nella quotidianità dei luoghi educativi»¹².

Come afferma Renoult, infatti, l'argomentazione giuridica non è di per sé esaustiva del tema dei diritti dei bambini, in quanto è altrettanto importante la dimensione dell'intersoggettività in cui «sentiamo un obbligo puramente morale: quello della sollecitudine nei confronti di un essere umano»¹³. Il diritto può quindi indicarci i

⁷ Si vedano particolarmente: M. Winn, *Bambini senza infanzia*, Armando, Roma 1984 (ed. or. 1981); N. Postman, *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*, Armando, Roma 1984 (ed. or. 1982); V. Packard, *I bambini in pericolo*, Editori Riuniti, Roma 1985 (ed. or. 1983).

⁸ Cfr. N. Postman, *La scomparsa dell'infanzia*, cit.

⁹ E. Toffano Martini, *Condizione dell'infanzia e educazione ai diritti umani. Una lettura pedagogica tra analisi, partecipazione, proposta*, in P. De Stefani (a cura di), *A scuola con i diritti dei bambini. Esperienze di educazione ai diritti umani promosse dal Pubblico Tutore dei Minori del Veneto*, Cleup, Padova 2004, p. 28.

¹⁰ S.S. Macchietti, *Pedagogia e "carte" internazionali sui diritti dell'infanzia: quale rapporto*, in "Scuola Materna", 17, 2005, p. IV.

¹¹ C. Xodo Cegolon, *Considerazione pedagogiche sulle carte dei diritti dell'infanzia*, in "Studium Educationis", 2, 2002, p. 364.

¹² E. Toffano Martini, *Cultura della pedagogia e cultura dei diritti umani nella formazione delle figure educative*, in C. Xodo, M. Benetton (a cura di), *Che cos'è la competenza? Costrutti epistemologici pedagogici e deontologici*, Pensa MultiMedia, Lecce 2010, p. 182. [pp. 181-203]

¹³ A. Bobbio, *Infanzia, diritti, educazione*, cit., p. 28; l'Autore rinvia a A. Renoult, *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Calmann-Lévy, Paris 2002, pp. 367-368.

comportamenti più opportuni e sanzionare quelli scorretti, ma non può di per sé essere sufficiente a costruire relazioni strutturanti.

La teleologia pedagogica necessita di un «congegno prassico che umilmente (ma con *esprit de finesse*) riconnetta gli intrecci tra la fenomenologia del quotidiano e le condizioni di rischio e di possibilità»¹⁴, di protezione e promozione, che caratterizzano i diversi ambienti di vita.

È in particolare dalla fine degli anni Novanta, del secolo appena concluso, che a livello internazionale, europeo e italiano si discute in modo più ampio sull'opportunità di valorizzare l'aspetto di promozione dell'infanzia/adolescenza, e di considerare quindi bambini, adolescenti, giovani, come soggetti portatori di precisi diritti civili, politici e sociali e di commisurate responsabilità verso la società¹⁵.

In particolare la dimensione della partecipazione dei bambini e degli adolescenti alla vita sociale, culturale e politica dell'ambiente in cui vivono, viene emblematicamente fatta proprio dalla Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, proclamata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite a New York nel 1989. È questo un documento innovativo in quanto interseca dialetticamente l'atteggiamento di protezione con quello di promozione. Da ciò consegue che il bambino giuridicamente non è più visto come semplice "oggetto di tutela", ma come vero e proprio "soggetto di diritti".

Considerare l'infanzia e l'adolescenza come fasi del corso di vita in cui i soggetti contribuiscono in modo attivo a costruire l'ambiente socio-culturale circostante, significa soprattutto «riconoscerli come soggetti responsabili e costruttori di cultura senza per questo smettere di essere bambini o ragazzi»¹⁶.

In anni recenti, il tema della partecipazione dei bambini e degli adolescenti, in particolare alla vita pubblica, è stato al centro di diversi studi, ricerche e interventi, per impulso sia di una nuova produzione normativa, che ha dato un diverso respiro alle politiche per l'infanzia e l'adolescenza, sia di una riflessione, da diverse angolature disciplinari, che ha rimesso in discussione gli approcci tradizionali rivolti ai minori d'età, riconoscendoli come soggetti titolari di diritti e interlocutori attivi. Le Carte normative, infatti, non sono da intendersi meramente come un repertorio di diritti, bensì come un insieme di esigenze e aspirazioni che trovano realizzazione anche attraverso un impegno politico, sociale, culturale e, non da ultimo, educativo.

Sono in particolare gli articoli dal 12 al 17 della Convenzione a riconoscere a bambini e adolescenti il ruolo di cittadini (sono i diritti civili di espressione, associazione, privacy, informazione, oggi anche detti di partecipazione, su cui ci soffermeremo in seguito).

L'ascolto e la partecipazione si configurano come due diritti strettamente connessi fra loro.

Infatti, la Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia del 2008-2009 ritiene che mentre il tema dell'ascolto presuppone il discorso sul diritto di bambini e

¹⁴ Ivi, cit., p. 33.

¹⁵ Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per gli affari sociali, Osservatorio nazionale per l'infanzia, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *Non solo sfruttati o violenti. Bambini e adolescenti del 2000. Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Biemmegraf, Piedripa di Macerata (Macerata) 2001, p. 336.

¹⁶ Osservatorio regionale per l'infanzia e l'adolescenza – V. Belotti, M. Castellan (a cura di), *Nessuno è minore. Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza nel Veneto. Anno 2007*, Grafica Effe 2, Romano d'Ezzelino (Vicenza) 2007, p. 67.

adolescenti soprattutto all'informazione in modo che essi possano esprimere la propria opinione in relazione a vicende giudiziarie che li riguardano personalmente, il tema della partecipazione, così come presente nella Convenzione, allarga l'affermazione di tale diritto a ogni ambito di vita del minore. Nella Relazione, ascolto e partecipazione alla vita sociale dei soggetti in crescita vengono configurati come due gradini,

il primo dei quali è quello relativo all'ascolto del minore, che – pur teso a promuovere istanze di benessere e di affermazione della sua persona come soggetto – non è privo anche di istanze di protezione del minore, come si desume dal fatto che sia previsto l'accertamento della sua capacità di discernimento; il secondo gradino riguarda invece la partecipazione del minore come percorso che prescinde da istanze di protezione e tende a una ulteriore affermazione del protagonismo minorile, per giungere al quale si deve partire dal primo gradino – quello dell'ascolto – e realizzare con la partecipazione un'affermazione ulteriore per il minore come soggetto portatore di diritti in senso pieno¹⁷.

L'articolo 12 viene quindi generalmente presentato come «la disposizione che garantisce la partecipazione del bambino»¹⁸ e l'ascolto delle sue opinioni.

1.2 Le fasi iniziali del movimento per i diritti dei bambini

L'adozione della Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, ritenuta il documento-principe per la valorizzazione dei diritti dei minori d'età e per il riconoscimento dell'effettiva agentività di questi ultimi, ha segnato l'apice di un lungo processo di consolidamento, relativo ai primi anni del ventesimo secolo.

Come ha recentemente richiamato l'edizione speciale dell'Unicef sulla Condizione dell'infanzia nel mondo, la fine della Prima guerra mondiale segnò il punto in cui le organizzazioni internazionali di nuova formazione cominciarono ad articolare dei codici per i diritti umani. I nuovi organismi iniziarono a prendere in considerazione dei diritti specifici dell'infanzia: basti citare la Convenzione sul lavoro notturno dei minori (Industria) del 1919 e nella Convenzione sull'età minima (Agricoltura) del 1921¹⁹. Sebbene i documenti di quest'epoca risentano di un approccio solo "filantropico", tuttavia «è importante cogliere in essi il primo affermarsi di soggetti nuovi sulla scena internazionale, soggetti "deboli", ma non per questo incapaci di farsi ascoltare»²⁰.

La maggior parte della legislazione internazionale introdotta fra le due guerre mondiali, però, non considerava esplicitamente distinti i diritti dell'infanzia da quelli adulti. Il primo riconoscimento dei diritti dei bambini da parte delle nascenti organizzazioni internazionali derivò dal lavoro di Jebb, che fondò il *Save the Children Fund* in Inghilterra nel 1919 e l'anno

¹⁷ Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per le politiche della famiglia; Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali; Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza; Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Istituto degli Innocenti – V. Belotti (a cura di), *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009*, cit., p. XXI.

¹⁸ Ivi, p. 150.

¹⁹ Night Work of Young Persons (Industry) Convention, 1919, www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/convde.plC006, Minimum Age (Agriculture) Convention, 1921, www.ilo.org/ilolex/cgi-lex/convde.plC010.

²⁰ P. De Stefani, *Dalla tutela alla promozione. Educazione e diritti dei bambini negli strumenti internazionali sui diritti dell'infanzia*, in Id (a cura di), *A scuola con i diritti dei bambini*, cit., p. 80.

seguito istituì a Ginevra la *Save the Children International Union*, organizzazione istituita per raccogliere fondi per i bambini vittime della guerra mondiale.

La *Save the Children International Union* giunse a redigere una concisa dichiarazione che affermava i diritti dell'infanzia e convinse la Lega delle Nazioni di Ginevra ad adottarla, il 26 settembre 1924, con il nome di Dichiarazione sui diritti del fanciullo. La Dichiarazione di Ginevra, come viene comunemente detta, si articola in cinque principi fondamentali che fanno riferimento: al diritto dei bambini a disporre dei mezzi necessari al proprio sviluppo materiale e spirituale, a essere aiutati se affamati, ammalati, disabili, orfani o in conflitto con la legge, a beneficiare di aiuti prioritari nei periodi di difficoltà, a essere protetti dallo sfruttamento e a ricevere un'educazione capace di infondere un senso di responsabilità sociale²¹. Il testo, di grande rilievo per l'epoca, propone una visione complessiva dell'infanzia, imperniata essenzialmente sul principio di protezione.

Lo stesso principio di protezione e tutela dei bambini è affermato, alcuni anni più tardi, nel documento di basilare importanza, che fissa la data di nascita dell'era dell'internazionalizzazione dei diritti umani: la Dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo, approvata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite²² a Parigi, il 10 dicembre 1948. Infatti, l'art. 25 stabilisce che l'infanzia ha "diritto a speciali cure e di assistenza". Nella dichiarazione, i diritti della persona si affermano a livello universale come dato ontologico e giuridico; «non più concessione "umanitaria" o sovrastruttura ideologica, i diritti umani sono assunti come il fondamento imprescindibile»²³.

In seguito l'Assemblea Generale adottò un proprio documento specifico per l'infanzia a New York il 20 novembre del 1959. L'approvazione all'unanimità della "Dichiarazione sui diritti del fanciullo"²⁴, che consta di 10 principi, fu significativa perché sottolineava «la necessità di considerare a parte i diritti dell'infanzia, anziché pensare di potersene occupare nel vasto ambito generale degli strumenti internazionali sui diritti umani»²⁵. Sebbene l'impianto fosse ancora "protettivo", basato sul dovere di assistenza, la Dichiarazione del 1959 tuttavia affermava il principio del "superiore interesse del bambino", come criterio che deve guidare nel concreto le decisioni che lo riguardano.

Nell'ottobre 1961 la Convenzione dell'Aja stabiliva una protezione internazionale per gli interessi del minore d'età²⁶.

Nonostante queste significative e rilevanti conquiste, il percorso di maturazione culturale e sociale nei confronti dell'infanzia, continuava ad essere limitato: non si riuscivano ancora a intravedere nel mondo giuridico e nella società l'autonomia e la specialità del fanciullo.

Nel 1966 si proclamavano i due Patti internazionali sui diritti civili e politici e sui diritti economici, sociali e culturali, entrati in vigore nel 1976, che potenziarono la protezione

²¹ Lega delle Nazioni, *Dichiarazione di Ginevra sui diritti del fanciullo*, adottata il 26 settembre 1924, www.undocuments.net/gdrc1924.htm.

²² L'Organizzazione delle Nazioni Unite è nata nel 1945.

²³ P. De Stefani, *Dalla tutela alla promozione*, cit. p. 82.

²⁴ *Dichiarazione dei diritti del fanciullo*, 20 novembre 1959, www.unhchr.ch/html/menu3/b/25.htm.

²⁵ Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo. Edizione speciale. Celebrare i 20 anni della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, CGGraphic, Pavona (Roma) 2009, p. 5.

²⁶ *Convenzione dell'Aja* del 5 ottobre 1961 concernente la competenza delle autorità e la legge applicabile in materia di protezione dei minori.

dell'infanzia dallo sfruttamento e il diritto all'istruzione²⁷. Anche qui però i bambini non erano riconosciuti portatori di diritti autonomi, bensì solo oggetto della pur importantissima tutela da parte degli adulti.

Negli anni '60 e '70 del secolo scorso, il movimento per i diritti dell'infanzia fece breccia nel lavoro di Organizzazioni non governative (Ong) che provocarono il successivo grande passo in avanti nel riconoscimento dei diritti dei bambini. Le Ong spinsero innanzitutto le Nazioni Unite a dichiarare il 1979 Anno Internazionale del Bambino, nel tentativo di accrescere l'attenzione verso le questioni legate all'infanzia. È questo l'anno che vede la creazione di un gruppo di lavoro incaricato di redigere una vera e propria Convenzione sui diritti dell'infanzia, uno strumento, a differenza delle precedenti Dichiarazioni, giuridicamente vincolante.

1.3 La Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza

La Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (*Convention on the Rights of the Child*, acronimo Crc)²⁸ conta ormai più di vent'anni, essendo stata adottata ed aperta alla firma a New York, il 20 novembre del 1989, dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, dopo quasi un decennio di lavori preparatori. Essa è entrata in vigore il 2 settembre del 1990, in conformità all'art. 49 della stessa. Quanto all'Italia, è stata firmata il 26 gennaio 1990 e ratificata il 5 settembre 1991²⁹.

L'elaborazione della Convenzione iniziò nel 1979, su iniziativa del governo della Polonia; il dibattito è durato dunque circa dieci anni, tempo adeguato se si considera che si è attuata una riscrittura, secondo l'ottica dei bambini, dell'intero complesso dei diritti umani di prima generazione (diritti civili e politici) e seconda generazione (economici, sociali e culturali) anche se non sono ancora pienamente espressi i diritti di terza generazione (alla pace, all'ambiente, allo sviluppo)³⁰. Al dibattito sulla bozza di Convenzione hanno preso parte attiva non solo gli Stati, ma anche alcune agenzie specializzate del sistema delle Nazioni Unite, nonché l'Unicef.

È un testo frutto di ampia negoziazione e il più completo ai fini della promozione e della protezione dei diritti dell'infanzia. Infatti, sebbene vi siano articoli a tutela dei diritti dell'infanzia in altre carte internazionali sui diritti umani, la Convenzione è il primo trattato a esprimere chiaramente tutti i diritti specifici dei bambini: civili e politici, economici, sociali,

²⁷ Patti internazionali sui diritti dell'uomo – *Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali*; *Patto internazionale sui diritti civili e politici* – adottati dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 16 dicembre 1966 ed entrati in vigore nel corso del 1976.

²⁸ *Convention on the rights of the child*, cit. In generale, il termine inglese *child/children* è reso con “bambino o adolescente” o “bambini e adolescenti”; nella versione italiana della Convenzione si usa più spesso il termine “fanciullo”. In ogni caso, ai sensi dell'art. 1 della Convenzione, «si intende per fanciullo ogni essere umano avente un'età inferiore a diciotto anni, salvo se abbia raggiunto prima la maturità in virtù della legislazione applicabile».

²⁹ *Legge di autorizzazione alla ratifica e ordine di esecuzione* 27 maggio 1991, n. 176, G.U. n. 135, S.O., 11 giugno 1991.

³⁰ Cfr. P. De Stefani, *Dalla tutela alla promozione*, cit., p. 85. L'Autore ricorda che la bozza presentata dalla Polonia dava scarsa attenzione ai diritti “di libertà”, per cui i calcoli dello stesso governo di arrivare ad un rapido accordo sul testo entro l'Anno dei diritti dell'infanzia (1979) furono ben presto smentiti.

culturali e anche il «primo strumento internazionale a riconoscere esplicitamente i bambini come attori sociali e detentori attivi dei propri diritti»³¹.

La Crc si occupa di tutti i bambini e bambine, ragazzi e ragazze, da 0 a 18 anni. L'art. 1 infatti, afferma che per "fanciullo" si intende ogni essere umano avente un'età inferiore a diciotto anni, a patto che abbia raggiunto la prima maturità in virtù della legislazione applicabile.

Pur esistendo da soli due decenni, la Convenzione ha raggiunto un'accettazione quasi universale, visto che conta, al 2009, 193 paesi, tra ratifiche e adesioni; solo la Somalia e gli Stati Uniti non l'hanno ratificata³² anche se entrambi hanno dato il loro sostegno al trattato, firmandolo.

Come accennato, secondo le disposizioni della Convenzione, gli Stati parti sono legalmente obbligati a realizzare i diritti di ogni bambino, in quanto, diversamente da altre Dichiarazioni internazionali, le sue norme hanno valore vincolante, divengono legge da rispettare³³.

Dopo un ampio Preambolo, che spiega il *background* e le ragioni per cui il trattato è stato redatto e «fornisce un quadro di riferimento alla luce del quale il testo deve essere interpretato»³⁴, la Crc si sviluppa in cinquantaquattro articoli. Di questi quarantuno si riferiscono ai vari diritti riconosciuti, di cui gli Stati si devono far carico, e gli altri si riferiscono a forme di controllo sull'attuazione dei diritti stessi di bambini e adolescenti, sulle modalità di adesione, di eventuale recesso, di proposte di modifica da parte degli Stati. In tal senso la Crc prevede una costante prospettiva di miglioramento.

Precisamente, il trattato è strutturato come segue:

- *Preambolo*;
- *Parte prima* (articoli 1-41): definizione dei diritti;
- *Parte seconda* (articoli 42-45): definizione degli strumenti per il monitoraggio e l'attuazione dei diritti;
- *Parte terza* (articoli 46-54): definizione delle procedure per la sua entrata in vigore.

Oggi si considerino come trasversali a tutti i diritti quattro principi basilari:

- *non discriminazione* (art. 2), per il quale i diritti sanciti dalla Convenzione si devono riconoscere a tutti i bambini e ragazzi senza alcuna distinzione;
- *superiore interesse* (art. 3), secondo il quale, in tutte le decisioni relative ai minori d'età, il loro interesse deve avere una considerazione preminente;
- *vita, sopravvivenza, sviluppo* (art. 6), in base al quale ogni Stato deve impegnarsi a garantire la crescita e lo sviluppo dell'infanzia nella massima misura possibile;

³¹ Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo. Edizione speciale*, cit., p. 2.

³² Ne sono rimasti fuori la Somalia per carenza di un potere politico in grado di provvedere alla formale ratifica e gli Stati Uniti a motivo del divieto assoluto che la Convenzione pone di eseguire la condanna a morte nei confronti dei minori di 18 anni (si veda art. 37 a, in collegamento con l'art. 6. Il principio era già affermato nel Patto sui diritti civili e politici del 1966, ma sul quel punto gli Usa avevano apposto una riserva, all'atto della ratifica, oggetto di forti critiche).

³³ L'Italia ha firmato e ratificato sia la Convenzione (la legge che autorizza la ratifica e dà l'ordine di esecuzione della Convenzione è la n. 176 del 27 maggio 1991), sia i due Protocolli.

³⁴ E. Verhellen, *Contenuto, entrata in vigore e monitoraggio*, in V. Belotti, R. Ruggiero (a cura di), *Vent'anni di infanzia. Retorica e diritti dei bambini dopo la Convenzione dell'Ottantanove*, Guerini e Associati, Milano 2008, p. 57.

- *ascolto e partecipazione* (art. 12), che sancisce il diritto di bambini e adolescenti di essere ascoltati e dispone che la loro opinione sia presa in debita considerazione.

La Crc è un documento onnicomprensivo in cui tutti gli articoli sono importanti e interdipendenti. Il suo approccio globale è sottolineato soprattutto dal fatto che riporta insieme sia la prima che la seconda generazione di diritti umani sono : «si tratta di un evento unico nella storia dei diritti umani e sottolinea l'indivisibilità di questi diritti e l'assenza di un ordine gerarchico tra loro»³⁵.

Fatto salvo tutto ciò, la Crc è stata comunque oggetto di diverse attività classificatorie tra le quali si segnalano quelle che ripropongono, come ricorda Verhellen, le tradizionali suddivisioni utilizzate per i più generali diritti umani: civili, sociali, politici, economici e culturali³⁶; oppure, quelle che assumendo la prospettiva degli obiettivi proposti dalla Crc, individuano: il diritto all'autodeterminazione, il diritto alla protezione e gli altri diritti specifici. Altra modalità classificatoria è quella, richiamata da Freeman, basata sulle cinque grandi aree che tengono conto delle specificità attribuite ai diritti dei bambini: diritti generali; diritti alla protezione contro qualsiasi forma di sfruttamento, abuso e abbandono; diritti in materia di stato civile; diritti al benessere, diritti dei bambini in particolari circostanze³⁷. Nota poi, specie tra gli operatori del settore, è la tripartizione nelle cosiddette «3P», formulate dal *Defence for Children International* in collaborazione con l'Unicef³⁸.

In particolare, questa classificazione evidenzia le dimensioni di:

- *protection*, contro ogni forma e pratica di abbandono, abuso e sfruttamento nei diversi ambiti della vita quotidiana (in famiglia, sul lavoro, nella scuola, nell'associazionismo, nei servizi di welfare pubblici e del privato sociale, nella giustizia...);
- *provision*, riguardante il diritto di accesso e utilizzo di risorse e servizi utili a garantire e a promuovere il benessere materiale, psichico, sociale e relazionale, attraverso la garanzia della partecipazione alle risorse scolastiche, alle cure sanitarie e più in generale ai servizi di welfare;
- *participation*, riservata ai diritti di ascolto, di espressione e di partecipazione nelle decisioni individuali e collettive che riguardano direttamente e indirettamente la vita dei bambini e della società in cui vivono.

Come evidenzia Belotti, è questa una suddivisione che ha il merito di «porre in primo piano una delle discontinuità più evidenti rispetto ai contenuti caratteristici dei precedenti atti internazionali, tesi a sottolineare i diritti dei bambini a ricevere servizi e ad essere protetti: il diritto a svolgere un ruolo attivo in termini di ascolto e decisione sulla loro vita e nella società in cui vivono. Ma anche a porre direttamente la questione delle “ambivalenze” (protezione-promozione)»³⁹.

³⁵ Ivi, p. 59.

³⁶ Ivi, pp. 60-61.

³⁷ M. Freeman, *The Future of Children's Rights*, in «Children & Society», 14, 2000 pp. 277-278.

³⁸ Cfr. N. Cantwell, *The origins, Development and Significance of the United Nations Convention on the Rights of the Child*, in S. Detrick, *The United Nations Convention on the Rights of the Child. A Guide to the “Travaux Préparatoires”*, Martinus Nijhoff, Dordrecht 1992, pp. 121-127, ora tradotto in *Vent'anni di infanzia*, cit.; N. Cantwell, *Monitoring the Convention through the Idea of the '3Ps'*, in P. Heiliö, E. Lauronen, M. Bardy, *Politics of Childhood and Children at Risk. Provision, Protection, Participation*, European Centre for Social Welfare Policy and research, eurosocial Report Series, 45, Wien 1993, pp. 121-130.

³⁹ V. Belotti, *Verso pari opportunità tra generazioni*, in V. Belotti, R. Ruggiero (a cura di), *Vent'anni di infanzia*, cit., p. 17.

<i>Provision</i>	<i>Protection</i>	<i>Participation</i>
<p>DIRITTI ALLA SOPRAVVIVENZA E ALLO SVILUPPO</p> <p>Secondo la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, ogni bambino ha diritto a:</p> <p style="text-align: right;">ARTICOLI</p> <p>Relazioni familiari e assistenza dei genitori.....5, 8, 9, 10, 18, 21, 25</p> <p>Vita, sopravvivenza e sviluppo6</p> <p>Registrazione alla nascita, nome, nazionalità, assistenza e mantenimento della propria identità7, 8</p> <p>Accesso a informazioni adeguate13, 17</p> <p>Salute e accesso a servizi di assistenza sanitaria24</p> <p>Benefici della sicurezza sociale26</p> <p>Tenore di vita dignitoso27</p> <p>Istruzione28, 29</p> <p>Fonte: Dati tratti dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza</p>	<p>DIRITTI ALLA PROTEZIONE</p> <p>Secondo la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, ogni bambino ha diritto a essere protetto da:</p> <p style="text-align: right;">ARTICOLI</p> <p>Trasferimenti illeciti e adozioni illegali.....11, 21</p> <p>Violenza, abuso, sfruttamento e abbandono.....19</p> <p>Conflitti armati22, 38-39</p> <p>Lavoro minorile, traffico di esseri umani, sfruttamento sessuale o di altro genere, e uso di droga32-36, 39</p> <p>Tortura e privazione della libertà, e punizione capitale.....37-39</p> <p>Inoltre, la Convenzione assicura protezione, assistenza e cure particolari ai bambini che sono:</p> <p>Privati dell'ambiente familiare20, 22</p> <p>Disabili.....23</p> <p>In conflitto con la legge37, 39-40</p> <p>Fonte: Dati tratti dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza</p>	<p>DIRITTI ALLA PARTECIPAZIONE</p> <p>Secondo la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, ogni bambino ha diritto a partecipare attraverso:</p> <p style="text-align: right;">ARTICOLI</p> <p>Il rispetto per le opinioni del bambino12</p> <p>La libertà di espressione13</p> <p>La libertà di pensiero, di coscienza e di religione14</p> <p>La libertà di associazione15</p> <p>Il diritto alla privacy16</p> <p>L'accesso alle informazioni: mass media17</p> <p>Fonte: Dati tratti dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza</p>

Fig.1 Una delle possibili classificazioni degli articoli della CRC secondo l'Unicef⁴⁰

La grande novità del documento risiede proprio nel riconoscere l'aspetto di promozione oltre a quello di protezione: esito questo di un lungo passaggio che ha portato al progressivo riconoscimento dei minori d'età non solo come meri oggetti di tutela da parte del mondo adulto, ma come reali soggetti di tutti i diritti umani.

Si può pertanto affermare che la Crc ruota intorno a "due polarità": «l'adozione di nuove forme di tutela e l'avvio di una coraggiosa politica di sviluppo dell'infanzia attraverso una dilatazione di funzioni e l'acquisizione di veri diritti di cittadinanza per il minore»⁴¹.

È da ricordare, infatti, come, secondo un processo inverso a quello riguardante gli adulti, i bambini si sono visti storicamente riconoscere prima i diritti sociali, economici e culturali e solo poi, a partire dalla Convenzione, i diritti civili e politici, diritti attivi che vedono ogni minore d'età protagonista della propria vita; sette sono, secondo Moro le dimensioni che permettono di dire che la Crc ha cambiato cornice ai diritti dei bambini, tra cui proprio la titolarità dei diritti civili, inclusivi di quelli partecipativi⁴².

La Crc per la prima volta nella storia riconosce e garantisce a bambini e adolescenti un numero di diritti umani fondamentali (artt. 12-16), «nuovo importante elemento nel dibattito sul diritto all'autodeterminazione per i cittadini più piccoli»⁴³.

Essa significativamente riafferma e arricchisce i diritti umani: li riafferma «applicando direttamente ai bambini molti dei principi fondamentali di precedenti strumenti internazionali sui diritti umani, come l'universalità e la non discriminazione» e li arricchisce, «consolidando e amplificando le disposizioni incluse in altri strumenti sui diritti umani, specificando le responsabilità e i doveri degli Stati parti nei confronti dei bambini»⁴⁴.

⁴⁰ Cfr. Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo. Edizione speciale.*, cit., pp. 11-35.

⁴¹ Consiglio Nazionale dei Minori, *I minori in Italia. Prima Relazione del CNM*, Angeli, Milano 1989, p. 31.

⁴² Cfr. A.C. Moro, *Il bambino è un cittadino*, Mursia, Milano 1991, pp. 22-32. Le idee-forza su cui si basa la Convenzione, secondo l'Autore, sono: a) la "fede" dei popoli delle Nazioni Unite nei diritti umani fondamentali, da applicare ad ogni individuo; b) la considerazione del bambino nel contesto del suo nucleo familiare; c) la titolarità dei diritti civili nel bambino; d) la titolarità di diritti sociali nel bambino; e) la necessità di interventi nelle condizioni di disagio e svantaggio dei minori; f) le norme a tutela dei ragazzi che hanno commesso illeciti penali; g) il sistema di controllo a garanzia dei diritti dei bambini.

⁴³ E. Verhellen, *Contenuto, entrata in vigore e monitoraggio*, cit., p. 68.

⁴⁴ Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo. Edizione speciale*, cit., p. 2.

Ugualmente importanti risultano «l'ottimismo, la chiarezza e la risolutezza che la Convenzione racchiude e rivolge al futuro», con l'auspicio che un giorno tutti i bambini potranno godere di un'infanzia caratterizzata dal pieno rispetto dei loro diritti, dalla soddisfazione dei loro bisogni fondamentali, dalla protezione da violenze, abusi, sfruttamento, abbandono e discriminazione, dalla possibilità di «vedersi attribuito il potere di partecipare in modo significativo a tutte le decisioni che influiscono sulla loro vita»⁴⁵.

Si può concludere, prima di passare ad un approfondimento sul principio di partecipazione, dicendo che la Convenzione «indica una via, e lo fa in maniera illuminata e progressiva, ma non tutte le sue specifiche norme sono perfettamente coerenti con il programma di massima espansione dei diritti del fanciullo, perché talvolta non è stato possibile raggiungere un compromesso su tutti i singoli diritti»⁴⁶.

1.3.1 Documenti successivi alla Convenzione

Dall'inizio degli anni '90 in poi, il lessico e le disposizioni della *Convention on the rights of the child* del 1989 (Crc) sono stati incorporati nelle leggi nazionali e regionali, nelle dichiarazioni, nonché nelle carte e nei manifesti di tutti i Paesi del mondo: di certo un notevole traguardo che ha contribuito a migliorare la condizione di tanti bambini. Tuttavia, nonostante gli indubbi meriti, la Crc non va enfatizzata. essendosi, infatti, configurata come un "testo minimo" sul quale si è raccolto un accordo possibile tra diverse opzioni culturali, religiose e politiche, «essa rappresenta una tappa nel percorso di riconoscimento giuridico internazionale dei diritti dei bambini, ma è appunto una tappa a cui devono succederne altre, superandone i limiti»⁴⁷.

Altri strumenti internazionali sono stati adottati successivamente alla sua approvazione, caratterizzando quella che Alston e Tobin indicano come la quarta e la quinta fase evolutiva dei diritti dei bambini, relative alla definizione di carte particolari e al rafforzamento di alcuni specifici diritti⁴⁸.

Primi fra tutti i protocolli Opzionali alla Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, adottati dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite il 25 maggio del 2000: il Protocollo Opzionale sulla vendita di bambini, la prostituzione dei bambini e la pornografia rappresentante bambini, entrato in vigore il 18 gennaio del 2002⁴⁹ e il Protocollo Opzionale sul coinvolgimento dei bambini nei conflitti armati, entrato in vigore il 12 febbraio del 2002⁵⁰. Gli Stati membri delle Nazioni Unite hanno deciso nel 2011 di adottare un terzo Protocollo con l'obiettivo di spingere gli Stati membri ad istituire dei meccanismi nazionali che

⁴⁵ Ivi, p. 3.

⁴⁶ P. De Stefani, *Dalla tutela alla promozione*, cit., p. 89.

⁴⁷ V. Belotti, *Verso pari opportunità tra generazioni*, in V. Belotti, R. Ruggiero (a cura di), *Vent'anni di infanzia. Retorica e diritti dei bambini dopo la Convenzione dell'Ottantanove*, Guerini e Associati, Milano 2008, p. 21.

⁴⁸ P. Alston, J. Tobin, *Laying the Foundations for Children's Rights: An Independent Study of Some Key Legal and Institutional Aspects of the Impact of the Convention on the Rights of the Child*, Unicef Innocenti Research Centre, Florence 2005, pp.3-8.

⁴⁹ Onu, *Protocollo Opzionale sulla vendita di bambini, la prostituzione dei bambini e la pornografia rappresentante bambini*, 2002, ratificato dall'Italia con l. 11 marzo 2002 n. 46, entrato in vigore e reso esecutivo per l'Italia il 9 giugno 2002 (G.U. n. 77 del 2 aprile 2002 S.O. n. 65).

⁵⁰ Onu, *Protocollo Opzionale sul coinvolgimento dei bambini nei conflitti armati*, 2002, ratificato dall'Italia con l. 11 marzo 2002 n. 46, entrato in vigore per l'Italia il 9 giugno 2002 (G.U. n. 77 del 2 aprile 2002 S.O. n. 65).

permettano ai bambini i cui diritti siano stati violati di accedere direttamente al sistema di protezione dei diritti umani nell'ambito delle Nazioni Unite, attraverso reclami individuali⁵¹. I Protocolli Opzionali riguardano pertanto tematiche per cui gli Stati parti si impegnavano in modi più forti rispetto a quanto già delineato nella Convenzione.

In particolare nel primo Protocollo si richiede che gli Stati parti proibiscano la coscrizione di chiunque abbia meno di 18 anni, adottino tutte le misure possibili per garantire che i soldati sotto i 18 anni reclutati volontariamente non combattano e criminalizza il reclutamento di ragazzi sotto i 18 anni da parte di gruppi ribelli⁵². Nel secondo Protocollo vi sono raccomandazioni in merito alla criminalizzazione di prostituzione infantile e pedopornografica, procedure per l'estradizione dei colpevoli di questi reati, inviti alla cooperazione internazionale per rintracciare e perseguire penalmente i criminali, procedimenti per la protezione e l'assistenza delle vittime minorenni e inviti alla sensibilizzazione dell'opinione pubblica⁵³. Una particolarità dei Protocolli è che contengono una disposizione che permette loro di essere ratificati dagli Stati Uniti e dalla Somalia, i due Paesi che non hanno ratificato la Convenzione.

Rispetto a tali Protocolli, precedenti sono la Convenzione dell'Aja sulle adozioni internazionali del 1993⁵⁴ e la Convenzione dell'Organizzazione Internazionale del Lavoro (OIL) contro le peggiori forme del lavoro minorile del 1999⁵⁵; successiva è la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità del 2006⁵⁶.

Tra i più importanti documenti realizzati a livello regionale: la Convenzione del Consiglio d'Europa del 1996 sull'esercizio dei diritti del bambino⁵⁷, la Carta africana sui diritti e il benessere dei bambini del 1999⁵⁸ e la Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea del 2000⁵⁹.

1.4 L'azione di monitoraggio

Come detto in precedenza, mentre le Dichiarazioni di Ginevra del 1924 e la Dichiarazione dei diritti del fanciullo del 1959 esprimevano le aspirazioni della comunità internazionale

⁵¹ Il nuovo Protocollo sarà aperto alla firma degli Stati nel 2012 ed entrerà in vigore tre mesi dopo la ratifica di almeno dieci Stati, cfr. www.unipd-centrodirittiumani.it.

⁵² A luglio del 2009, è stato ratificato da 128 paesi e firmato da altri 28. Cfr. Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo. Edizione speciale. Celebrare i 20 anni della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, CGGraphic, Pavona (Roma) 2009, cit., p. 7.

⁵³ Al luglio del 2009, il Protocollo Opzionale è stato ratificato da 132 paesi e firmato da altri 29. Cfr. Comitato Italiano per l'Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo. Edizione speciale*, cit., p. 7.

⁵⁴ Conferenza dell'Aja di Diritto Internazionale Privato, *Convenzione sulla protezione dei minori e sulla cooperazione in materia di adozione internazionale*, 1993. Adottata il 29 maggio 1993, essa è entrata in vigore il 1° maggio 1995. È stata ratificata dall'Italia con legge 31 dicembre 1998, n. 476.

⁵⁵ OIL, *Convenzione sulle forme peggiori di lavoro minorile*, C182, Ginevra 1999.

⁵⁶ Onu, *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*, 2006, adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite con la risoluzione A/RES/61/106.

⁵⁷ Consiglio d'Europa, *Convenzione europea sull'esercizio dei diritti dei minori*, Strasburgo 1996.

⁵⁸ Unione Africana, *Carta africana sui diritti e il benessere del minore*, 1990. Adottata dalla Conferenza dei Capi di Stato e di Governo dell'Organizzazione per l'Unità Africana ad Addis Abeba, l'11 luglio 1990. Entrata in vigore: 29 novembre 1999. - Stati Parti al 1° luglio 2011: 46.

⁵⁹ Unione Europea, *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea*, 2000. Adottata al Consiglio Europeo di Nizza, il 7 dicembre 2000. Documento 2000/C 364/01 IT. Il testo riprodotto è quello pubblicato nella Gazzetta ufficiale delle Comunità europee, C 303 del 14 dicembre 2007.

riguardo ai diritti dell'infanzia, la Convenzione e i suoi Protocolli Opzionali sono invece strumenti giuridici vincolanti: le nazioni che li ratificano si impegnano a realizzarne le disposizioni. Agli Stati parte viene inoltre chiesto di fare regolarmente rapporto al Comitato sui Diritti dell'Infanzia e dell'adolescenza, l'organismo, con sede a Ginevra che, dal 1991, ha il compito di monitorare l'attuazione della Convenzione e dei suoi Protocolli negli Stati Parti.

Il Comitato, istituito in virtù dell'art. 43 della Crc, per valutare il progresso compiuto dagli Stati nell'adempimento dei loro obblighi, è composto da esperti «di alto valore morale e di riconosciuta competenza nelle materie di competenza della Convenzione» (art. 43.2). Esso, a partire dal giugno del 2003, si compone di 18 membri, rispetto ai 10 inizialmente previsti, eletti a titolo personale, e quindi non in rappresentanza del proprio Paese, secondo un criterio di equa ripartizione geografica e in considerazione dei principali ordinamenti giuridici, per un periodo di quattro anni⁶⁰. Il Comitato così composto convoca le sue sessioni a Ginevra tre volte l'anno (gennaio, maggio, settembre); ogni sessione dura quattro settimane.

Riguardo al tipo di procedura, come chiariscono Goedertier e Verheyde⁶¹, gli unici redattori della Crc, optarono chiaramente per un meccanismo di monitoraggio, fondato sull'obbligo di *reporting* per gli Stati, e decisero di non mettere a punto una procedura di reclamo. Il sistema di monitoraggio doveva basarsi sull'idea del dialogo continuo e costruttivo, sull'aiuto reciproco, sul supporto e sulla cooperazione. Di conseguenza, il Comitato, istituito a questo proposito, non esercita soltanto una funzione di controllo, ma anche consultiva. Infatti quest'organo ha due compiti fondamentali: in primo luogo, di esaminare il progresso compiuto dagli Stati nell'attuazione degli Crc standard e, in secondo luogo, assistere e consigliare gli Stati nella sua implementazione.

Ratificando la Convenzione, i Paesi accettano di sottoporre al Comitato dei Rapporti periodici sui progressi, il primo entro due anni dalla ratifica e i successivi ogni cinque anni. Ogni Rapporto contiene informazioni di carattere generale sul Paese specifico e offre un resoconto dei progressi e delle difficoltà incontrate nell'attuazione degli articoli della Convenzione. Rapporti sui progressi compiuti a livello nazionale vengono richiesti ai Paesi che hanno ratificato i Protocolli Opzionali. Ai governi viene consigliato di «concentrare i loro rapporti su “fattori e difficoltà” incontrati nell'attuare le disposizioni della Convenzione e nello stabilire degli obiettivi specifici per accelerare i progressi»⁶².

Per quanto attiene alla procedura il Comitato, esamina i Rapporti inoltrati dai vari Paesi sulla base dei lavori di preparazione e dei contributi forniti dalle Ong operanti in quei paesi.

In particolare due *rapporteurs* intraprendono un esame completo del rapporto e della documentazione ad esso associata, per poi redigere una lista di problemi e di questioni da discutere con i rappresentanti dello Stato parte. La discussione inizia con la presentazione da parte della delegazione del singolo Stato delle risposte all'elenco di temi ricevuti dal *pre-sessional working group*. Nell'ultima fase della procedura dei rapporti, il Comitato prepara, in un incontro riservato, le sue osservazioni conclusive sul rapporto, che vengono poi rese pubbliche⁶³. In queste ultime, di solito, si riconoscono le misure positive adottate, si

⁶⁰ I membri vengono eletti a scrutinio segreto, sulla base di un elenco di esperti di alta moralità proposto dagli Stati parte, nel corso di un incontro che si tiene ogni due anni presso la sede delle Nazioni Unite a New York, ed ogni Paese contraente ha diritto ad un voto.

⁶¹ Cfr. G. Goedertier, M. Verheyde, *Le attività del Committee*, in V. Belotti, R. Ruggiero (a cura di), *Vent'anni di infanzia*, cit., pp.189-217.

⁶² Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo. Edizione speciale*, cit., p. 8.

⁶³ G. Goedertier, M. Verheyde, *Le attività del Committee*, cit., p. 203.

individuano gli ambiti problematici che richiedono un maggiore impegno e si offrono consigli sulle misure pratiche adottabili per migliorare la situazione dei diritti dell'infanzia.

Il Comitato accoglie anche rapporti "alternativi" o "supplementari" da parte di Organizzazioni non governative all'interno dei diversi Paesi. Inoltre, anche organizzazioni-chiave delle Nazioni Unite, tra cui l'Unicef, possono offrire il loro punto di vista sulla situazione dei bambini nei Paesi dichiaranti.

Oltre a monitorare i progressi dei singoli Paesi in merito all'attuazione della Convenzione, il Comitato sui Diritti dell'Infanzia pubblica periodicamente i propri "Commenti generali" su questioni fondamentali collegate all'interpretazione, alla promozione e alla protezione dei diritti dell'infanzia. Dal 2001, il Comitato ha pubblicato dodici Commenti generali su una vasta gamma di argomenti:

I COMMENTI GENERALI DEL COMITATO SUI DIRITTI DELL'INFANZIA		
N.	Tema del commento generale	Anno di pubblicazione
1	Le finalità dell'educazione	2001
2	Il ruolo delle istituzioni indipendenti per i diritti umani	2002
3	HIV/AIDS e diritti dell'infanzia	2003
4	Salute e sviluppo degli adolescenti	2003
5	Misure generali di attuazione della Convenzione sui diritti dell'infanzia	2003
6	Trattamento dei bambini separati dalle proprie famiglie e non accompagnati, fuori dal loro paese d'origine	2005
7	Attuazione dei diritti dei bambini nella prima infanzia	2005
8	Il diritto del bambino alla protezione dalla punizione corporale e da altre forme di punizione crudeli o degradanti	2006
9	I diritti dei bambini con disabilità	2006
10	I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in materia di giustizia minorile	2007
11	I bambini indigeni e i loro diritti ai sensi della Convenzione	2009
12	Il diritto dei bambini ad essere ascoltati	2009

Fig. 2 I Commenti Generali del Comitato Onu sui diritti dell'infanzia⁶⁴

Da segnalare anche il fatto che il Comitato Onu organizza annualmente una giornata di discussione tematica su questioni attinenti ai diritti dell'infanzia (*Day of General Discussion*). Si tratta di un incontro pubblico, cui sono invitati a partecipare rappresentanti dei governi, esperti, agenzie delle Nazioni Unite, Ong, al fine di approfondire lo specifico tema oggetto dell'incontro⁶⁵.

⁶⁴ Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo. Edizione speciale*, cit. p. 10.

⁶⁵ Fino ad oggi sono stati organizzati 18 incontri sulle seguenti tematiche: *The right of the child to education in emergency situations* (2008); *Resources for the Rights of the Child - Responsibility of States* (2007); *The right of the child to be heard* (2006) *Children without parental care* (2005); *Implementing Child Rights in Early Childhood* (2004), *The rights of indigenous children* (2003), *The private sector as a service provider* (2002), *Violence against children within the family and in school* (2001), *State violence against children* (2000), *General measures of implementation - 10th anniversary* (1999), *HIV/AIDS* (1998), *Children with disabilities* (1997), *The child and the media* (1996), *Juvenile justice e The girl child* (1995), *Role of the Family* (1994), *Economic Exploitation* (1993), *Children in armed conflict* (1992).

1.5 Il Commento Generale 12 e altre iniziative internazionali

Il Commento Generale n. 12 del 2009, relativo al diritto del bambino ad essere ascoltato, e quindi di particolare interesse ai fini del presente lavoro, è il primo commento pubblicato dal Comitato sui Diritti dell'Infanzia su uno dei principi guida della Convenzione⁶⁶.

Tale Commento Generale «aiuta gli Stati membri e altri *stakeholder* a migliorare la loro comprensione e interpretazione dell'articolo, delinea il campo di applicazione delle leggi, delle politiche e delle pratiche necessarie a raggiungerne la piena attuazione, evidenzia gli approcci positivi a tale attuazione e propone dei requisiti di base perché, nei modi appropriati, si possa dare il giusto peso alle opinioni dei bambini in tutte le questioni che li riguardano»⁶⁷.

Il Commento sottolinea l'importanza di riconoscere in modo effettivo il diritto all'ascolto-partecipazione. In particolare l'ascolto deve riguardare ogni materia idonea a interferire sugli interessi del minore: «ciò significa che esso non deve essere limitato a materie specifiche strettamente legate alla condizione minorile, ma va esteso a un insieme estremamente ampio di questioni sociali, economiche, politiche, di gestione dell'ambiente, delle risorse e del territorio, tutte suscettibili di interessare i singoli bambini e i minori d'età, intesi collettivamente come parte della società»⁶⁸. Le opinioni espresse dai bambini e dagli adolescenti possono aggiungere rilevanti prospettive ed esperienze e dovrebbero essere prese in considerazione durante i processi decisionali, politici e legislativi, così come durante la valutazione degli esiti di tali processi: «questi processi sono generalmente definiti "partecipazione". L'esercizio del diritto del bambino e dell'adolescente o dei bambini e degli adolescenti di essere ascoltati è un elemento cruciale di tali processi»⁶⁹. Inoltre il concetto di partecipazione sottolinea che il coinvolgimento del bambino e dell'adolescente «non deve essere transitorio, ma il punto di inizio per un intenso scambio tra i bambini o gli adolescenti e gli adulti sullo sviluppo delle politiche, dei programmi e delle misure in tutti i contesti rilevanti per la vita dei bambini e degli adolescenti»⁷⁰.

Il Comitato delinea allora "cinque fasi" che dovrebbero essere seguite per realizzare un ascolto effettivo e fruttuoso del minore, sia singolarmente preso, sia in quanto membro di una collettività⁷¹. L'ascolto dei minori inizia dunque con una *fase preparatoria* in cui la persona incaricata dell'ascolto informa il minore o i minori su come si svolgeranno le cose; segue la *fase dell'ascolto/audizione*, condotta con l'intenzione genuina di ascoltare seriamente il minore. La terza fase prevede la *valutazione*, secondo criteri non arbitrari, del grado di maturità e autonomia del minore o del gruppi di minori ascoltati, mentre la quarta consiste nel fornire al bambino una *restituzione* su quanto da lui comunicato (*feedback*) («il minore ascoltato ha il diritto di essere informato su quale trattamento hanno avuto le informazioni fornite, ed è nel suo diritto contestare l'interpretazione data alle sue parole o opporsi alle

⁶⁶ Comitato sui diritti dell'infanzia, Commento generale n. 12, cit. Come ricorda Ruggiero, il Commento è stato a sua volta redatto sulla base dell'esperienza e delle consultazioni svolte con bambini e ragazzi; cfr. R. Ruggiero, *Partecipazione, non solo protezione. Sintesi critica del General comment no. 12 sulla Crc del 1989*, in "Cittadini in crescita", 2, 2010, p. 70.

⁶⁷ Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo. Edizione speciale*, cit., p. 34.

⁶⁸ P. De Stefani, *Il diritto all'ascolto: il ruolo dei Garanti dell'infanzia in Europa e nel Veneto*, in L. Strumendo, C. Arnosti, M. Bonamici (a cura di), *La mediazione per la garanzia dei diritti dei bambini*, Guerini e Associati, Milano 2009, p. 178.

⁶⁹ Comitato sui diritti dell'infanzia, Commento generale n. 12, cit., p. 9.

⁷⁰ *Ibidem*.

⁷¹ Cfr. *ivi*, pp. 16-18.

implicazioni pratiche tratte dalle sue dichiarazioni, se esse non le prendono in adeguata considerazione o rappresentano una loro manipolazione»⁷²). Infine, come quinta fase vi è la possibilità di proporre un *reclamo* a un'istanza esterna, perché rimedi a eventuali carenze.

Tale procedimento è applicabile in tutti i contesti di vita dei bambini: ciò vale in famiglia come in ospedale, in classe come nelle società sportive. La realizzazione del diritto dei minori d'età a essere ascoltati non si limita quindi alla predisposizione di momenti più o meno frequenti, più o meno solenni o professionalmente allestiti di audizione di bambini e adolescenti: «se tali performance non si accompagnano a una consapevole e continuativa prassi di attenzione e restituzione intergenerazionale, l'esito non può che essere insoddisfacente»⁷³.

Il Commento Generale individua una serie di caratteristiche proprie dei processi effettivi di ascolto-partecipazione⁷⁴. Essi devono essere: trasparenti e chiari, ovvero ai bambini devono essere date informazioni complete e appropriate all'età; volontari, mai forzati; rispettosi delle opinioni dei bambini e degli adolescenti; rilevanti; a misura di bambino e di adolescente; sostenuti dalla formazione e da facilitatori adulti adeguatamente preparati; sicuri e attenti ai rischi; affidabili e valutabili riguardo ai risultati.

Il riferimento al principio di ascolto-partecipazione oltre che ad essere ampiamente analizzato nel Commento Generale n. 12, è richiamato anche nei Commenti n. 1 e n. 2.

Nel primo Commento, *Le finalità dell'educazione*, si afferma infatti che «la partecipazione dei bambini alla vita scolastica, la creazione di comunità scolastiche e consigli studenteschi, l'educazione tra coetanei e il coinvolgimento dei bambini nei procedimenti disciplinari dovrebbero essere promossi come parte del processo di apprendimento e di realizzazione dei diritti»⁷⁵.

Nel secondo Commento, *Il ruolo delle istituzioni indipendenti per i diritti umani*, il riferimento si trova allorché al punto 16 si afferma che

le istituzioni nazionali indipendenti per i diritti umani svolgono un ruolo chiave nel promuovere il rispetto, da parte del governo e dell'insieme della società civile, delle opinioni dei bambini in tutti gli ambiti che li riguardano, conformemente all'art. 12 della Convenzione. Questo principio di carattere generale dovrebbe essere applicato per l'istituzione, l'organizzazione e le attività delle istituzioni nazionali di tutela dei diritti umani. Tali istituzioni dovrebbero assicurarsi un contatto diretto con i bambini e che essi siano coinvolti e consultati in modo appropriato⁷⁶.

Nel settembre 2006 la Giornata annuale di discussione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (*Day of General Discussion*) è stata dedicata dal Comitato Onu proprio al «Diritto dei minori ad essere ascoltati»⁷⁷. Vi hanno preso parte oltre 200 partecipanti

⁷² P. De Stefani, *Il diritto all'ascolto: il ruolo dei Garanti dell'infanzia in Europa e nel Veneto*, cit., p. 179.

⁷³ Ivi, p. 180.

⁷⁴ Cfr. Comitato sui diritti dell'infanzia, Commento generale n. 12, cit., pp. 40-42.

⁷⁵ Comitato sui diritti dell'infanzia, Commento Generale n. 1, *Le finalità dell'educazione*, CRC/GC/2001/1, Trentaduesima sessione, Ginevra, 17 Aprile 2001, p. 9.

⁷⁶ Comitato sui diritti dell'infanzia, Commento generale n. 2, *Il ruolo delle istituzioni nazionali indipendenti per i diritti umani in materia di promozione e protezione dei diritti dell'infanzia*, CRC/GC/2002/2, Trentaduesima sessione, Ginevra, 13-31 gennaio 2003 (trad. it. a cura di Unicef Italia), p. 10.

⁷⁷ Comitato sui diritti dell'infanzia, Quarantatreesima sessione, Ginevra 29 settembre 2006, *Giornata di discussione generale sul diritto del bambino e dell'adolescente ad essere ascoltati* (trad. it. a cura di Unicef Italia).

provenienti da 45 paesi, tra cui circa 30 bambini, i quali hanno partecipato attivamente ai dibattiti e hanno espresso le loro preoccupazioni prioritarie fornendo un contributo importante con esempi di azioni e progetti riguardanti l'attuazione dell'articolo 12. Particolare attenzione è stata data alle implicazioni di questo articolo per la partecipazione dei minori, sia come individui sia come collettività, in tutti gli aspetti della società.

Nel Preambolo del Documento prodotto, si afferma che il riconoscimento del diritto del minore di esprimere opinioni e di partecipare a varie attività, secondo le sue capacità, porta benefici per il bambino, per la famiglia, per la comunità, per la scuola, per lo Stato, per la democrazia.

Con riferimento, ad esempio, all'ambito scolastico, il Comitato ne riconosce il ruolo chiave nell'accrescere e promuovere la partecipazione del bambino e dell'adolescente; ricorda agli Stati parti il loro obbligo di garantire che l'educazione ai diritti umani, in generale, e sulla Convenzione dei diritti dell'Infanzia e l'Adolescenza in particolare, sia inclusa nei curricula scolastici; invita gli Stati parti ad assicurare una formazione agli insegnanti sulle metodologie d'insegnamento partecipativo e sui loro vantaggi⁷⁸.

“Parlare, partecipare, esprimere le proprie opinioni” sono le tre fasi che descrivono la sequenza del diritto a partecipare da un punto di vista funzionale. Il nuovo e profondo significato di questo diritto è che si dovrebbe stabilire “un nuovo contratto sociale” in base al quale i bambini siano riconosciuti come titolari di diritti di protezione, ma anche di promozione. Al fine di facilitare una discussione approfondita, il Comitato ha convocato due gruppi di lavoro sui seguenti sotto-temi: i bambini come partecipanti attivi nella società; il diritto del bambino ad essere ascoltato in procedimenti giudiziari e amministrativi.

Analizzando in special modo il primo sotto-tema, il diritto del bambino ad essere ascoltato è da sottolineare come il Comitato (punto 11) rilevi l'importanza di promuovere le opportunità di partecipazione dei bambini quali strumenti per stimolare lo sviluppo delle loro capacità.

Vengono poi presi in considerazione i diversi contesti di vita dei bambini, dalla casa alla scuola, alla comunità, e per ognuno si danno alcune precise indicazioni. Si può citare, ad esempio, riguardo al contesto scolastico, l'incoraggiamento verso la consultazione attiva di bambini e adolescenti nello sviluppo e nella valutazione dei programmi e delle metodologie, al fine di favorire un loro maggiore coinvolgimento nell'intero processo di apprendimento.

1.6 Sul principio-diritto di partecipazione

Richiamando, dunque, quanto già accennato, uno degli elementi portanti e del tutto innovativi indicati dalla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 1989 è dato dall'intreccio tra l'aspetto di protezione e quello di promozione, dal chiaro riconoscimento del diritto dei bambini e degli adolescenti ad essere ascoltati e a partecipare attivamente nei processi decisionali che li riguardano.

Da molti anni è ampiamente accettato, almeno in linea di principio, il fatto che i minori d'età debbano veder realizzati i loro diritti sociali ed economici, e godere di una tutela speciale. Nella realtà molti bambini vedono ancora sistematicamente negati questi diritti, ma in un numero sempre crescente di società esiste un generale consenso sull'importanza di

⁷⁸ Ivi, p. 5.

operare perché essi siano riconosciuti in maniera più diffusa. La Convenzione, che, come si è visto, contiene il primo formale ed esplicito riconoscimento dei diritti dell'infanzia in una norma internazionale, «aggiunge un'ulteriore dimensione allo status dei bambini nel riconoscere che essi sono veri e propri soggetti di diritto e non semplici beneficiari della protezione degli adulti, e che tali diritti impongono che i bambini stessi ricevano ascolto»⁷⁹.

Il cammino di riconoscimento dell'agentività dei bambini non può che concretizzarsi attraverso il principio che, nel tempo, si è rivelato come uno dei più importanti di quelli proposti dalla Crc, cioè quello riferito alla partecipazione diretta e indiretta dei bambini alla costruzione di nuove opportunità. Come si è detto, vi è un insieme di diritti di partecipazione e fra questi il più importante è l'art. 12 dedicato al diritto all'ascolto: di fatto uno dei quattro principi generali che determinano l'interpretazione dei diritti dei bambini e forniscono un orientamento ai Governi per l'attuazione dell'intero documento.

In particolare esso recita:

Gli Stati parti garantiscono al fanciullo capace di discernimento il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo interessa, le opinioni del fanciullo saranno debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità. A tal fine, si darà in particolare al fanciullo la possibilità di essere ascoltato in ogni procedura giudiziaria o amministrativa che lo concerne, sia direttamente, sia tramite un rappresentante o un organo appropriato, in maniera compatibile con le regole di procedura della legislazione nazionale.

Tale articolo è stato oggetto di uno dei Commenti Generali elaborati dal Comitato Onu per sostenere un'interpretazione corretta della Convenzione e necessita di un'attenta analisi anche dei termini utilizzati per comprendere i suoi aspetti innovativi.

Il Commento Generale n. 12 (in questo caso numero del Commento e numero dell'articolo della Crc coincidono), indirizza nell'interpretazione di ogni singola parte dell'articolo⁸⁰, «al fine di fornire un'interpretazione univoca e autentica», dedicando «una particolare attenzione a quelle parole o frasi che più facilmente si prestano a fraintendimenti interpretativi»⁸¹.

Anche ai nostri fini è utile un'analisi puntuale, quasi letterale.

Riguardo alle precise espressioni del primo comma (garantire ad ogni bambino e adolescente, capace di formarsi le proprie opinioni, il diritto di esprimerle liberamente in tutte le questioni che lo riguardano e che queste vengano debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità):

- a) Gli Stati parti “garantiscono” il diritto ad esprimere liberamente le proprie opinioni. «“Garantire” è un termine legale con un peso specifico che non lascia spazio alla discrezionalità degli Stati»⁸²; di conseguenza, vige l'obbligo di attuare tutte le misure necessarie per concretizzare pienamente il diritto alla partecipazione di tutti i bambini e gli adolescenti.
- b) Capace di formarsi le proprie opinioni” è una frase da non interpretarsi in senso limitativo, «piuttosto come un obbligo per tutti gli Stati parti di valutare la capacità del

⁷⁹ G. Lansdown, *Promuovere la partecipazione dei ragazzi per promuovere la democrazia*, Centro di Ricerca Innocenti, Firenze 2001, p. 1.

⁸⁰ Cfr. Comitato sui diritti dell'infanzia, Commento generale n. 12, cit., pp. 10-16.

⁸¹ R. Ruggiero, *Partecipazione, non solo protezione*, cit., p. 71.

⁸² Comitato sui diritti dell'infanzia, Commento generale n. 12, cit., p. 10.

bambino e dell'adolescente di formarsi un'opinione autonoma nella massima misura possibile»⁸³. Per cui gli Stati dovrebbero presupporre che un bambino o un adolescente ha la capacità di formarsi le proprie opinioni e riconoscere che ha il diritto di esprimerle; non è compito del bambino o dell'adolescente dover dimostrare la propria capacità. L'articolo 12, infatti, non impone nessun limite di età e a questo proposito il Comitato sottolinea quanto segue:

Primo [...] Gli studi dimostrano che il bambino è capace di formarsi le proprie opinioni sin dalla più tenera età, persino da quando non è ancora in grado di esprimerle verbalmente. Di conseguenza, la piena attuazione dell'articolo 12 richiede il riconoscimento e il rispetto delle forme di comunicazione non verbale, incluse il gioco, il linguaggio del corpo, le espressioni facciali, il disegno e la pittura, attraverso le quali i bambini piccoli esprimono comprensione, scelte e preferenze.

Secondo, non è necessario che il bambino o l'adolescente abbia una conoscenza esaustiva di tutti gli aspetti della questione che lo riguarda, ma che abbia una conoscenza sufficiente per poter essere capace di formarsi la propria opinione sul problema.

Terzo, per gli Stati parti vige l'obbligo di assicurare l'attuazione di questo diritto per i bambini e gli adolescenti che incontrano difficoltà nel far ascoltare le proprie opinioni [...]

Infine, gli Stati parti devono essere consapevoli delle eventuali conseguenze negative che possono derivare da un esercizio non attento di questo diritto, particolarmente nei casi in cui sono coinvolti bambini piccoli o in istanze in cui il bambino o l'adolescente è stato vittima di un atto criminale, un abuso sessuale, violenza o altre forme di maltrattamento⁸⁴.

Appare chiaro che i bambini possono formarsi opinioni fin dalla tenera età e che «la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia non sostiene chi volesse imporre un limite di età sulle questioni inerenti l'accertamento o la presa in considerazione delle opinioni dei bambini»⁸⁵. È bene ricordare che nel Commento Generale n. 7, *L'attuazione dei diritti dei bambini nella prima infanzia*, il Comitato incoraggia gli Stati Parti a costruire una positiva agenda dei diritti nella prima infanzia: «la Convenzione esige che i bambini, compresi quelli più piccoli, vengano rispettati come persone nei loro diritti. I bambini più piccoli dovrebbero essere riconosciuti come membri attivi di famiglie, comunità e società, con le loro preoccupazioni, i loro interessi e i loro punti di vista»⁸⁶.

- c) «Il diritto di esprimere le proprie opinioni liberamente», significa senza pressioni, senza manipolazioni, influenze non richieste. «Liberamente è, inoltre, intrinsecamente legato alla prospettiva “propria” del bambino e dell'adolescente: il bambino e l'adolescente hanno il diritto di esprimere le proprie opinioni e non le opinioni degli altri»⁸⁷. Perché si realizzi questo è necessario che gli adulti creino le occasioni propizie. In altre parole, il testo «impone agli adulti, nella loro veste di genitori, di professionisti e di personaggi politici, l'obbligo di far sì che i bambini e gli adolescenti siano stimolati e messi in grado di dare il loro punto di vista su tutti gli argomenti di loro pertinenza. Ovviamente, questo

⁸³ *Ibidem*.

⁸⁴ Ivi, p. 11 (corsivo di chi scrive).

⁸⁵ Unicef – R. Hodgkin, P. Newell, *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child*, Atar Roto Presse, Geneva 2007 (trad. di chi scrive).

⁸⁶ Committee on the Rights of the Child, General Comment No. 7, *Implementing child rights in early childhood*, CRC/C/GC/7/, Fortieth Session, Geneva, 12-30 September 2005, pp. 2-3 (trad. di chi scrive).

⁸⁷ Comitato sui diritti dell'infanzia, Commento generale n. 12, cit., p. 12.

non significa che i bambini debbano essere costretti a esprimere il proprio parere se non ne hanno il desiderio o l'interesse»⁸⁸.

- d) "In tutte le questioni che lo riguardano". Il gruppo di lavoro, che ha stilato il testo della Convenzione, ha escluso di definire attraverso una lista quali fossero tali questioni riguardanti bambini e adolescenti sulle quali essi dovrebbero essere ascoltati. Tuttavia il Comitato, preoccupato dal fatto che «spesso ai bambini e agli adolescenti venga negato il diritto di essere ascoltati anche quando è ovvio che la questione in esame li riguarda e che essi sono capaci di esprimere le proprie opinioni in merito, ricorda che la pratica dimostra che un'interpretazione ampia di questioni relative ai minori che «aiuta ad includere i bambini e gli adolescenti nei processi sociali delle loro comunità e società. Quindi gli Stati parti dovrebbero ascoltare attentamente le opinioni dei bambini e degli adolescenti in tutti i contesti in cui la loro prospettiva possa migliorare la qualità delle soluzioni»⁸⁹. Infatti, come precisato anche dal Commento Generale n. 5, *Misure generali di attuazione della Convenzione sui Diritti dell'Infanzia*, l'articolo 12, «che evidenzia il ruolo del bambino come partecipante attivo nella promozione, nella protezione e nel monitoraggio dei propri diritti, si applica anche a tutte le misure adottate dagli Stati per attuare la Convenzione»⁹⁰.
- e) "Essendo [le opinioni] debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità" è un'espressione che implica un'adeguata attenzione a quello che i bambini hanno da dire; «ovviamente, questo non significa conformarsi sempre ai loro pareri, ma semplicemente tenerne conto»⁹¹. L'articolo chiarisce, poi, che l'età da sola non è di per sé sufficiente a decretare il valore dell'opinione espressa in quanto i livelli di comprensione dei bambini e degli adolescenti non corrispondono necessariamente alla loro età biologica: «gli studi hanno dimostrato che informazioni, esperienza, ambiente, aspettative sociali e culturali e livelli di sostegno contribuiscono allo sviluppo delle capacità del bambino e dell'adolescente di formarsi una propria opinione. Per questa ragione le opinioni devono essere valutate caso per caso»⁹². La maturità è invece difficile da definire; in riferimento all'articolo 12 «è la capacità di un bambino o di un adolescente di esprimere le proprie opinioni sulle questioni in maniera ragionevole e indipendente»⁹³. Tutto questo è conforme al concetto dello sviluppo delle capacità nella crescita, introdotto dall'articolo 5⁹⁴, che sottolinea la necessità di rispettare la capacità evolutiva del bambino a livello decisionale⁹⁵.

⁸⁸ G. Lansdown, *Promuovere la partecipazione dei ragazzi per promuovere la democrazia*, cit., p. 2.

⁸⁹ Comitato sui diritti dell'infanzia, Commento generale n. 12, cit., p. 13.

⁹⁰ Comitato sui diritti dell'infanzia, Commento Generale n. 5, *Misure generali di attuazione della Convenzione sui diritti dell'infanzia* (artt. 4, 42 e 44, par. 6), CRC/GC/2003/5, Trentquattresima sessione, Ginevra 19 settembre-3 ottobre 2003 (trad. it. a cura di Unicef Italia), p.10 .

⁹¹ G. Lansdown, *Promuovere la partecipazione dei ragazzi per promuovere la democrazia*, cit., p. 2.

⁹² Comitato sui diritti dell'infanzia, Commento generale n. 12, cit., p. 13.

⁹³ Ivi, p. 14.

⁹⁴ «Gli Stati parti rispettano la responsabilità, il diritto e il dovere dei genitori o, se del caso, dei membri della famiglia allargata o della collettività, come previsto dagli usi locali, dei tutori o altre persone legalmente responsabili del fanciullo, di dare a quest'ultimo, in maniera corrispondente allo sviluppo delle sue capacità, l'orientamento e i consigli adeguati all'esercizio dei diritti che gli sono riconosciuti dalla presente Convenzione», (*Convention on the rights of the child*, cit., art. 5).

⁹⁵ Unicef – R. Hodgkin, P. Newell, *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child*, cit., p. 150. Si veda anche G. Lansdown, *The evolving capacities of the child*, Innocenti Research Centre, Firenze 2005.

Riguardo al secondo comma (i bambini e gli adolescenti devono avere la possibilità di essere ascoltati in ogni procedura giudiziaria o amministrativa che li riguarda):

- a) Le opportunità di essere ascoltato devono essere garantite in particolare “in ogni procedura giudiziaria o amministrativa che riguarda il bambino”. Il diritto di essere ascoltato si applica, quindi, sia ai procedimenti avviati dal bambino o dall’adolescente, quali per esempio la denuncia contro maltrattamenti e iniziative contro l’esclusione scolastica, sia ai procedimenti avviati da altri che riguardano il bambino o l’adolescente, quali la separazione dei genitori o l’adozione. Quando è stata originariamente introdotta, in fase di stesura della Convenzione sui Diritti dell’Infanzia, la proposta relativa al diritto di essere ascoltati in procedimenti giudiziari e amministrativi era inizialmente legata al principio del miglior interesse, conformemente al secondo paragrafo dell’articolo 3, ma poi è stata spostata fino ad occupare un posto più logico all’interno del principio di partecipazione complessiva, in quello che sarebbe diventato l’articolo 12⁹⁶.
- b) “Sia direttamente, sia tramite un rappresentante o un organo appropriato”. Il rappresentante può essere un genitore, un avvocato o un’altra persona (inter alia, un assistente sociale). Comunque, «deve essere sottolineato che in molti casi (civili, penali o amministrativi), c’è il rischio di un conflitto di interesse tra il bambino o l’adolescente e il suo più ovvio rappresentante (genitore/i)»⁹⁷, per cui lo stesso Comitato raccomanda che, ogni qual volta sia possibile, al bambino o all’adolescente sia data l’opportunità di essere ascoltato direttamente in ogni procedimento.
- c) “In maniera compatibile con le regole di procedura della legislazione nazionale”. Questo non deve essere interpretato come permissivo dell’uso di una legislazione che restringe o previene l’esercizio di questo diritto fondamentale. Al contrario, gli Stati parti sono incoraggiati a rispettare le regole di base del giusto processo.

Si conclude questa analisi dettagliata richiamando, con Lücker-Babel, che la terminologia utilizzata dagli esegeti della Crc e del suo art. 12 è varia: partecipazione, libertà di espressione e diritto a essere ascoltati⁹⁸. Questi concetti sono comunque vicini tra loro, e «condividono tutti la stessa sostanza: garantire ai bambini di poter dire la loro nelle questioni importanti, o che essi ritengono tali, per la loro vita»⁹⁹. Un elemento, infine, sembra accompagnare in modo trasversale l’intero testo: far sì che la consultazione del bambino o dei bambini diventi un passaggio obbligato esplicitato nelle norme¹⁰⁰.

Il Commento Generale n. 12 pone in luce la connessione dell’art. 12 con gli altri principi (in particolare artt. 2, 3, 6). Si ricordi che per la prima volta il Comitato Onu come accennato redige un Commento su uno dei quattro principi-guida della Convenzione.

Nello specifico, secondo il principio della non discriminazione (art. 2) della Convenzione, ogni bambino e adolescente ha il diritto di non essere oggetto di disuguaglianza

⁹⁶ Unicef – R. Hodgkin, P. Newell (a cura di), *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child*, cit., p. 155.

⁹⁷ Comitato sui diritti dell’infanzia, Commento generale n. 12, cit., p. 15.

⁹⁸ Si veda E. Verhellen, *Children and Participation Rights*, in P. Heiliö, E. Lauronen, M. Bardy, *Politics of Childhood and Children at Risk. Provision, Protection, Participation*, cit.; N. Cantwell, *Monitoring the Convention through the Idea of the ‘3Ps’*, cit., p. 28; E. Sutherland, *The Role of Children in the Making of Decisions which Affect Them*, in M. Freeman, P. Veerman, *The Ideologies of Children’s Rights*, Martinus Nijhoff, Dordrecht 1992, p. 156.

⁹⁹ M.F. Lücker-Babel, *Il diritto ad esprimere opinioni e ad essere ascoltato*, in V. Belotti, R. Ruggiero (a cura di), *Vent’anni di infanzia*, cit., p. 158.

¹⁰⁰ R. Ruggiero, *Partecipazione, non solo protezione*, cit., p. 76.

ed esclusione nell'esercizio dei suoi diritti, incluso anche quello previsto dall'articolo 12. Ciò implica che gli stati parti «dovrebbero affrontare la discriminazione, compresa quella contro gruppi di bambini e adolescenti vulnerabili o che vivono nella marginalità, affinché ai bambini e agli adolescenti sia assicurato il diritto di essere ascoltati e siano messi in grado di partecipare in tutte le questioni che li riguardano su una base di equità con tutti gli altri bambini e adolescenti»¹⁰¹. Ogni azione adottata verso il bambino o l'adolescente deve rispettare il suo superiore interesse (art. 3): ciò «obbliga gli Stati parti ad introdurre all'interno del processo dei momenti che assicurino che il superiore interesse del bambino e dell'adolescente venga preso in considerazione. La Convenzione obbliga gli Stati parti ad assicurare che chi è responsabile di queste azioni ascolti il bambino o l'adolescente come previsto dall'articolo 12»¹⁰². Infine, dal fatto che ogni bambino e adolescente ha un innato diritto alla vita e gli Stati parti devono assicurarne, nella massima misura possibile, la sopravvivenza e lo sviluppo (art. 6), consegue l'importanza di promuovere il diritto, nelle prime età, di essere ascoltati dal momento che «la partecipazione dei bambini e degli adolescenti è uno strumento utile a stimolare il pieno sviluppo della personalità e delle capacità evolutive del bambino»¹⁰³.

In un certo senso, la partecipazione dei bambini può essere considerata «più controversa, impegnativa e difficile da attuare rispetto alle misure a sostegno della sopravvivenza, dello sviluppo e della protezione dell'infanzia, perché si fonda sul concetto che i bambini sono detentori di diritti piuttosto che beneficiari di carità»¹⁰⁴. Inoltre, la comunità che sostiene i diritti dell'infanzia ha meno esperienza nell'ambito dei diritti di partecipazione rispetto ad altri, come quelli di sopravvivenza e protezione.

Occorre inoltre ribadire che quello sancito dall'articolo 12 non costituisce solo un diritto di per sé, ma e in quanto principio generale, deve essere preso in considerazione nell'interpretazione e nell'attuazione di tutti gli altri diritti¹⁰⁵. Infatti, invece di venire affermato unicamente da questo articolo specifico della Convenzione, che comunque rimane il più importante, il diritto dei bambini ad essere ascoltati in merito alle questioni che li riguardano, a seconda dell'età e del grado di maturità, e a partecipare è garantito da una vasta gamma di disposizioni.

L'interpretazione dell'art. 12 può dunque avvenire soltanto alla luce della Crc, considerata nella sua interezza e delle disposizioni con cui questo articolo ha delle affinità, in quanto il suo retroterra «fa parte di un contesto coerente da cui non può essere estrapolato, e che costituisce uno strumento finalizzato alla promozione del bambino come persona e, allo stesso tempo, come membro di una famiglia e della società»¹⁰⁶.

1.6.1 I “diritti di partecipazione”

Nella Convenzione non compare adeguatamente il termine “partecipazione” che, come si è visto, ha assunto via via un ruolo di primissimo piano, né si afferma esplicitamente il diritto

¹⁰¹ Comitato sui diritti dell'infanzia, Commento generale n. 12, cit., pp. 24-25.

¹⁰² Ivi, p. 23.

¹⁰³ Ivi, p. 25.

¹⁰⁴ Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo. Edizione speciale*, cit., p. 30.

¹⁰⁵ Cfr. Comitato sui diritti dell'infanzia, Commento generale n. 12, cit., pp. 5-6.

¹⁰⁶ M.F. Lücker-Babel, *Il diritto ad esprimere opinioni e ad essere ascoltato*, cit., p. 171.

dei bambini a partecipare, se non come obiettivo per i bambini con disabilità (art. 23)¹⁰⁷ e in riferimento al contributo infantile e adolescenziale e alla vita culturale e artistica (art. 31). C'è comunque un "gruppo di articoli sulla partecipazione" che, se interpretato complessivamente, fornisce argomenti precisi sul diritto del bambino a partecipare¹⁰⁸.

Tra questo corpo più ampio di diritti, oltre all'art. 12 già approfondito, si fa riferimento, lo si è in precedenza solo accennato, agli altri articoli relativi ai diritti civili e alle libertà, in particolare all'art. 13, diritto alla libertà di espressione; all'art. 14, diritto alla libertà di pensiero, di coscienza e di religione; all'art. 15, diritto alla libertà di associazione; all'art. 16, diritto alla privacy; all'art. 17, diritto di accesso all'informazione.

Importanti legami con il concetto di partecipazione si ravvisano anche nell'art. 29, diritto a un'educazione che promuova il rispetto dei diritti umani e della democrazia e nei già citati art. 23, sul supporto speciale per i bambini disabili e art. 31, sul gioco e partecipazione alla vita culturale e artistica¹⁰⁹.

Il riconoscimento dei bambini e dei ragazzi, quali soggetti di diritto è espresso, in modo più o meno esplicito, anche nell' art. 5, relativo all'orientamento e ai consigli forniti al bambino dai genitori in conformità con il grado di sviluppo delle sue capacità, e nell'art. 9, inerente alla non-separazione del bambino dalla famiglia senza la previa possibilità di far conoscere la propria opinione¹¹⁰, nonché dagli artt. 21, sull'adozione, e 22, sull'assistenza speciale per i rifugiati¹¹¹.

Entrando più nel dettaglio, come ben evidenziato dal Commento generale n. 12, gli artt. 13 e 17 sono prerequisiti cruciali per l'effettivo esercizio del diritto di essere ascoltato.

Il diritto di espressione previsto nell'articolo 13, ricorda ancora il Commento, è spesso confuso con l'articolo 12. Invece, anche se i due articoli sono, come è ovvio strettamente legati, prevedono però diritti differenti. L'art. 13 sancisce il diritto del bambino e dell'adolescente di non avere, dallo Stato parte, alcuna limitazione alle opinioni che ha o che esprime, avendo accesso ai mezzi di comunicazione e al dialogo pubblico. L'articolo 12, invece, fa riferimento al diritto di espressione delle opinioni su questioni che riguardano il bambino e l'adolescente, e al loro diritto di essere coinvolti in azioni e decisioni che incidono sulla loro vita. Ancora, «l'articolo 12 impone l'obbligo per gli Stati parti di introdurre un quadro legale e dei meccanismi necessari a facilitare l'attivo coinvolgimento del bambino e dell'adolescente in tutte le azioni che lo riguardano e nel processo decisionale, e a rispettare

¹⁰⁷ In relazione alle persone con disabilità, compresi bambini e ragazzi, è stata inoltre adottata nel 2006 la *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*, che all'art. 7 comma 3 afferma: «Gli Stati Parte faranno del proprio meglio per garantire che i bambini con disabilità abbiano il diritto di esprimere le proprie opinioni liberamente su tutte le questioni che li riguardano, alle loro opinioni verrà dato un giusto peso in linea con la loro età e il loro grado di maturità, su base equa con gli altri bambini, verrà pertanto loro fornita un'assistenza in caso di disabilità per concretizzare questo diritto». L'articolo 21, che si basa sulla libertà di espressione e opinione, e sull'accesso alle informazioni, indica le misure che gli Stati dovrebbero adottare per garantire che le persone affette da disabilità possano esercitare questi diritti.

¹⁰⁸ Cfr. Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo 2003*, Primegraf, Roma 2002, pp. 24-25.

¹⁰⁹ Hart indica gli artt. 12-15 come articoli che mettono a fuoco in particolare il diritto a partecipare, mentre gli artt. 17, 23, 29, 31 come quelli che riconoscono l'importanza di promuovere la partecipazione dei bambini secondo le loro capacità. Cfr. R.A. Hart, *La partecipazione dei bambini. Teorie e pratiche di coinvolgimento di giovani cittadini nello sviluppo comunitario e nella difesa dell'ambiente* (a cura di Arciragazzi, Comitato Nazionale e Comitato italiano per l'Unicef), Union Printing, Roma 2004, pp. 12-14.

¹¹⁰ G. Lansdown, *Promuovere la partecipazione dei ragazzi per promuovere la democrazia*, cit., p. 1.

¹¹¹ Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo 2003*, cit., p. 25.

l'obbligo di dare il giusto peso alle opinioni espresse. La libertà di espressione prevista dall'articolo 13 non richiede tale coinvolgimento o intervento degli Stati parti»¹¹².

Di conseguenza «l'articolo 13 mira a produrre un ambiente favorevole all'espressione e comunicazione delle opinioni delle generazioni più giovani, mentre l'articolo 12 riconosce loro il diritto a essere coinvolte nelle decisioni relative a tutte quelle questioni che hanno o potrebbero avere un impatto sulla loro vita quotidiana»¹¹³. Tuttavia occorre riconoscere che «non è semplice tracciare una linea di demarcazione tra gli artt. 12 e 13. Il fatto stesso che queste due disposizioni esistono richiede sempre un'interpretazione appropriata della loro portata e una reale comprensione del loro contenuto»¹¹⁴.

Anche il rispetto del diritto del bambino e dell'adolescente all'informazione, come previsto dall'articolo 17, è un presupposto per l'effettiva realizzazione del diritto di esprimere le proprie opinioni. I bambini e gli adolescenti necessitano di informazioni in forme appropriate alla loro età e capacità su tutte le questioni che li riguardano. Questo vale anche per le informazioni relative ai loro diritti; infatti, «conformemente agli articoli 17 e 42, gli Stati parti dovrebbero includere i diritti dei bambini e degli adolescenti nei curricula scolastici»¹¹⁵. Inoltre, è da sottolineare che «i mezzi di comunicazione sono uno strumento importante sia per promuovere il diritto dei bambini e degli adolescenti di esprimere le proprie opinioni, sia per fornire occasioni per la pubblica espressione di tali opinioni [...] e per realizzare e guidare iniziative di comunicazione sui loro diritti»¹¹⁶.

È opportuno considerare che l'art. 12 richiama da un lato la completa libertà di espressione del bambino e dall'altro l'affermazione della sua dipendenza dalla famiglia. Infatti, Lücker-Babel evidenzia come la Crc protegga le responsabilità, i diritti e i doveri, dei genitori di guidare ed educare loro stessi i propri figli (cfr. artt. 5, 7 e 9) ma anche come solleciti il ruolo dei genitori a svilupparsi progressivamente, in concomitanza sia con la crescita del bambino, ossia “in maniera corrispondente allo sviluppo delle sue capacità” (art. 5) sia con l'evoluzione della vita familiare. Tra le regole procedurali da osservare nelle circostanze in cui i bambini possono essere legalmente separati dai propri genitori, soprattutto in caso di divorzio, abuso o negligenza (art. 9), la Crc stabilisce che “tutte le parti interessate devono avere la possibilità di partecipare alle deliberazioni e di far conoscere le loro opinioni”. Anche se in questo articolo il bambino in quanto tale non è menzionato egli è comunque incluso in questa garanzia, e «sembra godere di un reale diritto di partecipazione durante il corso dei procedimenti di separazione. Tuttavia, la giurisprudenza e la dottrina tendono a dimenticare questo criterio a favore dell'art. 12, più esplicito, ma anche estremamente particolareggiato»¹¹⁷.

In conclusione, l'articolo 12 chiede di dare ascolto a ciò che i bambini hanno da dire e di prenderli in considerazione, riconoscendo il valore delle loro esperienze e delle loro opinioni. Al tempo stesso però sollecita a riconsiderare, come ricorda Lansdown, la natura delle responsabilità degli adulti nei confronti dei bambini:

riconoscere che i bambini possiedono dei diritti non significa che gli adulti non debbano avere più alcuna responsabilità verso di loro. [...]. Quello che la Convenzione sottintende,

¹¹² Comitato sui diritti dell'infanzia, Commento generale n. 12, cit., p. 26.

¹¹³ R. Ruggiero, *Partecipazione, non solo protezione*, cit., p. 75.

¹¹⁴ M.F. Lücker-Babel, *Il diritto ad esprimere opinioni e ad essere ascoltato*, cit. p. 161.

¹¹⁵ Comitato sui diritti dell'infanzia, Commento generale n. 12, cit., p. 26.

¹¹⁶ *Ibidem*.

¹¹⁷ M.F. Lücker-Babel, *Il diritto ad esprimere opinioni e ad essere ascoltato*, cit., p. 160.

così come la sua filosofia del rispetto per la dignità dei bambini e degli adolescenti, è che gli adulti debbano imparare a collaborare più strettamente con i giovani per aiutarli ad articolare la loro vita, a sviluppare strategie di cambiamento e a esercitare i loro diritti¹¹⁸.

Così intesa la partecipazione rappresenta nei diversi ambiti della vita quotidiana e in quella collettiva «una possibile chiave di confronto delle tensioni tra protezione e autonomia»¹¹⁹.

Relativamente a tutte queste considerazioni inerenti all'art. 12, il *Manual on Human Rights Reporting*, del 1997, commenta: «questo articolo stabilisce uno dei fondamentali valori della Convenzione e probabilmente una delle sue principali sfide»¹²⁰.

1.7 Verso una definizione di partecipazione

Il tentativo di definire la partecipazione (dare ad essa dei contorni di significato) restituisce un «caledoscopio di interpretazioni»¹²¹, tanto vasta è la ricchezza delle sue letture. Al riguardo il dibattito scientifico è ancora aperto e ogni definizione presenta margini di incertezza che, però, costituiscono spazi di apertura e di sperimentazione possibile¹²².

Ai fini della presente ricerca, si ritiene sufficientemente comprensiva, in relazione a tutte le diverse fasce d'età, la definizione che considera la partecipazione come un «processo di assunzione di decisioni inerenti la vita di un individuo e quella della comunità nella quale egli vive»¹²³, perché richiama una responsabilità verso sé e verso gli altri e un attivo protagonismo nelle scelte progettuali. In tal senso si intende evidenziare il coinvolgimento del singolo o del gruppo «nel suo farsi soggetto della vita sociale, della sua organizzazione e del suo progetto»¹²⁴, in forme e modalità diverse. Partecipare, come presa comune di decisioni, «non significa identità di scelta piatta e acritica, uniformità di vedute che non lasciano spazio alla divergenza», ma indica, invece, espressione in «un apporto personale e costruttivo, originale e creativo strutturato sulla logica della reciprocità e del confronto»¹²⁵.

In quest'ottica il termine «partecipazione» si riferisce genericamente al processo di condivisione delle decisioni che afferiscono al mondo quotidiano delle persone, alla loro vita di ogni giorno.

Con riferimento particolare ai minori d'età, il termine partecipazione richiama allora «processi continui che prevedono scambio di informazioni e dialogo tra bambini o gli adolescenti e gli adulti, basati sul rispetto reciproco e nei quali i bambini e gli adolescenti

¹¹⁸ G. Lansdown, *Promuovere la partecipazione dei ragazzi per promuovere la democrazia*, cit., p. 1.

¹¹⁹ V. Belotti, *Verso pari opportunità tra generazioni*, cit., p. 31.

¹²⁰ Office of the High Commissioner for Human Rights, United Nations Institute for Training and Research, United Nations Staff College Project, *Manual on Human Rights Reporting. Under Six Major International Human Rights Instruments*, United Nations, Geneva 1997, p. 211 (trad. di chi scrive).

¹²¹ Regione del Veneto – Ufficio del Pubblico Tutore dei Minori, Università degli Studi di Padova – Centro Interdipartimentale di ricerca e servizi sui diritti della persona e dei popoli, *La partecipazione degli adolescenti. Percorsi di ricerca con gli adulti*, Arti Grafiche Venete, Venezia 2005, pp. 29-34.

¹²² R. Maurizio, *Il protagonismo e la partecipazione dei bambini e degli adolescenti*, in «Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza», 1-2, 2002, pp. 5-6.

¹²³ Hart R.A., *Children's participation: From tokenism to citizenship*, Innocenti essay, n. 4, International Child development Centre, Florence, 1992, p. 5.

¹²⁴ L. Lorenzetti, voce *Partecipazione*, in F. Compagnoni, G. Piana, S. Priviter (a cura di), *Nuovo dizionario di teologia morale*, Edizioni Paoline, Cinisello Balsamo (Milano) 1990, p. 887.

¹²⁵ S. Barbagallo, A. Barbagallo, *Pedagogia della partecipazione*, Palumbo, Palermo, 1990, pp. 58-59.

possono imparare come le proprie opinioni e quelle degli adulti vengono prese in considerazione e possono influenzare gli esiti di tali processi»¹²⁶.

Nello specifico le dinamiche educative collettive orientate alla promozione della partecipazione secondo il gruppo di lavoro “Per i diritti dell’infanzia e dell’adolescenza” (Pidida) consentono di:

- *avere parte*: il singolo gode dell’esistenza e del ruolo sociale del gruppo;
- *fare parte*: il singolo supporta l’esistenza e il ruolo sociale del gruppo;
- *prendere parte*: il singolo assume ruoli da protagonista nel gruppo, anche in rappresentanza di altri;
- *sentirsi parte*: il singolo immagina e progetta il futuro del gruppo e dei contesti che lo ospitano;
- *essere parte*: il singolo promuove se stesso e il gruppo, nella consapevolezza di un ruolo che consente di interagire con l’esterno e, in particolare, con il mondo adulto¹²⁷.

Stretta è la correlazione tra partecipazione e protagonismo.

Partecipare significa essere parte attiva di esperienze concrete, vissute preferibilmente in contesti gruppali, sperimentarsi come componenti attive, avere un ruolo di primo piano, essere coinvolti nelle scelte, poter contribuire alla presa di decisioni, poter formulare proposte; tutto ciò richiama con immediatezza il binomio partecipazione-protagonismo¹²⁸. Si rivela utile prendere in considerazione (sulla base delle riflessioni di Maurizio che si rifà a Cussianovich) la ricca etimologia di “protagonismo”, per comprenderne a fondo il concetto.

Tre sono le radici a cui il protagonismo si richiama: *protos*, cioè primo; *gonimos*, ovvero fecondità, produttività; *archè* cioè potere, ma anche dignità, ordine. Protagonismo significa perciò «mettersi sulle spalle le cose, prendere una responsabilità, avere una possibilità di incontro. Essere protagonisti vuol dire essere un punto di riferimento per costruire insieme»¹²⁹.

Anche Save the Children Sweden pone l’attenzione alla similarità tra i concetti di protagonismo e partecipazione¹³⁰. Si afferma che la partecipazione dei bambini e il protagonismo dei bambini vanno “mano nella mano”, sono interconnessi e si rinforzano reciprocamente. In particolare, il protagonismo si riferisce alla partecipazione nei processi di presa di decisione e contiene il richiamo a una precisa agenda politica, basata su di una visione della società in cui bambini e adulti vengono visti e trattati come “partner uguali”, “attori sociali”, “agenti del cambiamento”, “detentori di diritti”. Tale visione comprende modifiche a livello di relazioni di potere fra adulti e bambini.

Pertanto il protagonismo può essere considerato come uno dei risultati derivanti dal conferire ai bambini la possibilità di esercitare il diritto alla partecipazione. Ad esempio,

¹²⁶ Comitato sui diritti dell’infanzia, Commento generale n. 12, cit., p. 6.

¹²⁷ Pidida, *La partecipazione di bambini e ragazzi*, in Id, *Stati generali della partecipazione*, Padova 14/15 Ottobre 2011, Raccolta bibliografica sui Diritti e la Partecipazione di documenti ed esperienze, dvd, 2011: cfr. www.infanziaediritti.it.

¹²⁸ Regione del Veneto – Ufficio del Pubblico Tutore dei Minori, Università degli Studi di Padova – Centro Interdipartimentale di ricerca e servizi sui diritti della persona e dei popoli, *La partecipazione degli adolescenti*. cit., pp. 29-34.

¹²⁹ Cfr. R. Maurizio, *Il protagonismo e la partecipazione dei bambini e degli adolescenti*, cit., pp. 5-6. L’Autore rinvia a A. Cussianovich, A.M. Márquez, *Toward a protagonist participation of boys, girls and teenagers*. Discussion Paper prepared for Save the Children Sweden, Línea & Punto, Peru 2002.

¹³⁰ Save The Children – C. Feinstein, C. O’Kane, *Participation is a virtue that must be cultivated. An analysis of children’s participation working methods and materials within Save the Children Sweden*, Save The Children Sweden, Stockholm 2008, p. 24 (trad. di chi scrive).

l'inclusione di alcuni elementi di protagonismo (diritti, responsabilità e attori sociali) può contribuire a migliorare e chiarire il concetto e la pratica della partecipazione dei bambini.

1.7.1 Alla radice del termine

Etimologicamente “partecipare” (dal latino *partem capere*) significa prender parte a qualche cosa. Esso suppone perciò sempre che un tutto qualsiasi si sia scisso in parti, che vengono poi distribuite ai partecipanti: partecipare a un'eredità, ad un beneficio, ecc. In questo caso il partecipare ha tutto il suo significato forte di prendere una parte fra le altre parti, sia come un ricevere reale, sia come un prendere una parte con esclusione formale delle altre parti.

Tuttavia, secondo altri usi, il termine può venir esteso a significare qualsiasi rapporto che interessi l'unione dei membri di qualche collettività per oggetti e finalità che comunque li possano interessare. Questa partecipazione può riferirsi tanto alla conoscenza, come alla volontà, al sentimento o all'opera effettiva: partecipare una notizia, un avvenimento lieto o triste ad una persona; partecipare ad un'azione o opera di qualcuno nel senso di collaborare insieme, come anche partecipare ad uno scopo o fine; partecipare della gioia o del dolore di altri¹³¹. In questi ed altri simili significati l'implicazione propria del partecipare non è più quella di una divisione di un tutto preesistente ma quella di un legame.

In base a ciò, si può dire che il partecipare nell'ordine che potremmo definire quantitativo “affetta” direttamente l'*oggetto* della divisione, mentre nell'ordine qualitativo/morale la partecipazione riguarda il *modo*¹³², o meglio il fondamento. In questo caso infatti «il suo fondamento, non è dato dall'oggetto stesso, quanto dai legami particolari che i partecipanti possono stringere con colui il quale per primo compete l'oggetto della partecipazione: legami di amicizia, di parentela»¹³³. Mentre, quindi, nei rapporti di ordine quantitativo la *comunanza* è un *effetto* della partecipazione, in quelli di ordine morale-affettivo, la comunanza è invece la *radice* del partecipare¹³⁴.

Più facile dell'etimologia latina, sembra quella offerta dalla lingua greca (che fa corrispondere due verbi ‘μετεχειμ’ e ‘κοινωνειν’)¹³⁵, madre legittima del termine, ove, se il significato resta più vago, è insieme meno esclusivo del latino e in questo è traducibile piuttosto con *habere simul*, *habere cum alio*, *comunicare cum alio in aliqua re*¹³⁶.

Già dalla semplice analisi etimologica qui svolta, emerge come il termine “partecipazione” offra una possibile varietà di significati.

Possiamo inoltre dire che esistono diverse accezioni, a seconda che si tratti di partecipazione culturale, sociale, politica, associativa, religiosa, aziendale, scolastica, scientifica, pedagogica, ecc. e per questo la parola trova largo uso anche nel linguaggio ordinario.

¹³¹ N. Tommaseo, *Dizionario dei sinonimi della lingua italiana*, Vallardi, Milano 1974, p. 781.

¹³² C. Fabro, *La nozione metafisica di partecipazione secondo S. Tommaso d'Aquino*, Sei, Torino 1950, p. 42.

¹³³ *Ibidem*.

¹³⁴ Cfr. *ibidem*.

¹³⁵ A partecipare corrispondono in greco due verbi ‘μετεχειμ’, *metéchein* (*trasl.* *metéchein*), *lett.* avere con, avere parte, partecipare e ‘κοινωνειν’, *koinwneîn* (*trasl.* *koinonéin*), dall'agg. *koinós*, *lett.* avere in comune, avere parte, unirsi, associarsi.

¹³⁶ Cfr. C. Fabro, *La nozione metafisica di partecipazione secondo S. Tommaso d'Aquino*, cit., p. 42.

Il concetto di partecipazione è molto ricco di storia sul piano filosofico, teologico, sociologico, politico, psicologico e, non ultimo, e in questa sede maggiormente approfondito, sul piano pedagogico¹³⁷.

1.8 Educazione, relazione, partecipazione

La partecipazione è una dimensione-cardine del sapere-agire pedagogico: non si dà educazione se non in chiave partecipativa. Partecipare significa, primariamente, essere riconosciuti come persone di valore, soggetti unici, con le proprie potenzialità e specificità cognitive, affettive, sociali, le proprie intuizioni e conoscenze, abilità e competenze, che rappresentano il patrimonio peculiare di ciascuno. Chi partecipa opera in profondità, agisce, crea «si inserisce nella riflessione sul perché delle cose, avanza ipotesi, costruisce alternative, anche sul piano del recupero dei valori e dell'affermazione di essi: insomma diviene protagonista, costantemente proteso verso un arricchimento continuo dei suoi orizzonti formativi»¹³⁸. La partecipazione, inoltre, concepita in termini di fiducia, scambio, reti civiche, non solo rafforza la formazione dell'«identità migliore» di ognuno, ma, al tempo stesso, aumenta la crescita e l'efficienza della comunità attraverso il coordinamento delle azioni individuali, in un'ottica di reciprocità organizzata¹³⁹.

Dato che l'individualità si dispiega, infatti, solo nella relazionalità, in un punto di incontro tra le personali ricchezze e le opportunità, i segnali, gli appelli che la vita pone passo dopo passo¹⁴⁰, il processo partecipativo si configura come un «prender parte» che non si muove solo sul piano della conoscenza, ma anche e primariamente su quello della relazione e quindi nella presa di decisioni nel rispetto delle diversità, delle funzioni e dei ruoli. Proprio l'instaurarsi di una relazione educativa, basata sulla considerazione che ogni persona, fin dall'infanzia, è «protagonista della propria storia e di quella della propria comunità»¹⁴¹ e altresì capace di essere interlocutore in un dialogo costruttivo e in una progettualità condivisa, consente di scoprire e promuovere l'autentico significato pedagogico della partecipazione.

Caratteri intrinseci della persona sono proprio quelli dell'*originalità* e della *relazionalità*: ogni persona è al contempo eccezione, differenza, «altro», non ripetibilità, ma anche apertura, incontro, rapporto, partecipazione. La centralità della persona in ambito pedagogico rimanda al contempo alla diversità e alla similarità e alla comunanza di umanità quale necessaria implicazione¹⁴².

¹³⁷ Secco L., voce *Partecipazione*, in G. Flores d'Arcais (a cura di), *Nuovo Dizionario di pedagogia*, Ed. Paoline, Milano 1987, p. 882. Per un approfondimento si vedano gli allegati. Si veda anche E. Maggiolo *Partecipazione*, Voce in «*Studium Educationis*», n. 2, 2010, pp.141-146.

¹³⁸ S. Barbagallo, A. Barbagallo, *Pedagogia della partecipazione*, cit., p. 60.

¹³⁹ Cfr. R.D. Putnam, *Capitale sociale e individualismo. Crisi e rinascita della cultura civica in America*, Il Mulino, Bologna 2004, p. 429.

¹⁴⁰ P. Gambini, *La ricerca di senso negli adolescenti di oggi*, in «*Orientamenti pedagogici*», n. 3, 2002, p. 457.

¹⁴¹ D. Orlando Cian (a cura di), *Il bambino protagonista. Quale educazione?*, Unicopli, Milano 1993, p. 29.

¹⁴² La corrente di pensiero che nel Novecento ha valorizzato il termine, e ciò che ad esso rinvia, come suo fondamento è il personalismo, nato attorno alla rivista «*Ésprit*» di Emmanuel Mounier. Intorno ad essa si concentrano personaggi del calibro di Jacques Maritain e Paul Ricoeur. Il primo afferma che la persona umana è aperta verso altre persone, chiedendo di essere membro della società; da sola la persona non può raggiungere quindi la sua pienezza, ha bisogno dell'educazione e dell'aiuto dei suoi simili. Il secondo, arriva a postulare perfino la morte del personalismo stesso se ciò può servire a far rivivere la nozione di persona, in tutta la sue sfumature politiche, economiche e sociali.

Secondo Mounier la persona è il “volume totale dell’uomo”: «è un equilibrio in lunghezza, larghezza e profondità, è una tensione in ogni uomo tra le sue tre dimensioni: quella che sale dal basso e l’incarna in un corpo; quella che è diretta verso l’alto e l’innalza verso un universale; quella che è diretta verso il largo e la porta verso una comunione. Vocazione, incarnazione, comunione sono le tre dimensioni della persona»¹⁴³. Una tale persona non può che realizzarsi nella comunità, attuandosi nel continuo divenire e relazionarsi. Detto altrimenti, solo l’autentico sviluppo della singolarità può aprire al senso comunitario, solo rapporti comunitari consentono di realizzare se stessi.

La persona è quindi centro di libertà: “libertà da”, libertà di” ma soprattutto “libertà per”¹⁴⁴, ove il “per” significa sviluppare nell’altro la capacità di scegliersi come persona, vivere la norma morale come espansione del valore umano stesso, dare una direzione alle proprie inedite potenzialità e forze creative, coniugare in una progettualità aperta la storia personale e la storia dell’umanità.

Ciò a cui l’uomo è chiamato e che caratterizza la sua originalità ontologica come persona è dunque la relazione. L’essere umano non è, infatti, semplicemente “in rapporto”, ma è radicalmente “rapporto”¹⁴⁵.

«Ogni essere vivente è un incontro», afferma Buber. Ancora, «all’inizio è la relazione», «Io mi faccio nel Tu»¹⁴⁶. Il relazionarsi si mostra, pertanto, come «condizione imprescindibile per la stessa autenticazione dell’essere umano»¹⁴⁷.

L’avventura umana è un dialogo autentico in cui l’Io partecipa come un tutto, cercando di partecipare all’Altro quanto di meglio possiede, riconoscendone nello stesso tempo l’alterità. L’effettiva attenzione all’altro comporta a sua volta «uno slancio di partecipazione all’essere dell’altro, ardito e potente come un volo»¹⁴⁸. L’incontro implica un ascolto attento e una reale partecipazione all’esistenza personale dell’altro, «un effettivo “prendere parte a” che si configura come vera condivisione del suo modo di essere nel mondo»¹⁴⁹.

Compito primario di ogni persona è allora quello di maturare una capacità di relazione positiva su un triplice versante: con sé, pur nella consapevolezza, ben sottolineata da Ricoeur¹⁵⁰, del mistero che sono e rimango a me stesso, con gli altri e con le cose/il mondo.

Accanto a ciò può aprirsi una quarta modalità, quella della relazione con l’Assoluto.

La relazione così intesa è fondamentale in ogni età della vita, ma si caratterizza in modo particolare nelle prime età. Bambini e adolescenti dipendono dalle relazioni con i tu-adulti, in forza delle quali, però, divengono sempre più degli io-attivi e protagonisti, soggetti creativi e dinamici nel contesto interpersonale e sociale, oltre che nel dialogo con il proprio mondo interiore¹⁵¹.

¹⁴³ E. Mounier, *Rivoluzione personalista e comunitaria*, Ecumenica Editrice, Bari 1984, p. 77 (ed. or. 1934).

¹⁴⁴ Cfr. G. Mollo, *La via del senso*, La Scuola, Brescia 1996, pp.124-125. L’Autore distingue chiaramente fra queste tre dimensioni.

¹⁴⁵ Cfr. L. Pareyson, *Ontologia della libertà: il male e la sofferenza*, Einaudi, Torino 2000, p. 10.

¹⁴⁶ M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Cinisello Balsamo (Milano) 1993, pp. 22-23 (ed. or. 1923).

¹⁴⁷ G. Mollo, *La via del senso*, cit., p. 27.

¹⁴⁸ E. Ducci, *L’uomo umano*, Anicia, Roma 2008, p. 24.

¹⁴⁹ Cfr. G. Milan, *Relazioni interpersonali a scuola: fondamenti pedagogici, implicazioni didattiche*, Cleup, Padova 1990, p. 70.

¹⁵⁰ Cfr. P. Ricoeur, *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993.

¹⁵¹ G. Milan, *Aspetti e problemi della relazione educativa adulto-bambino*, in D. Orlando Cian (a cura di), *Il bambino protagonista*, cit., p. 37.

L'atto educativo si pone come via di rafforzamento e valorizzazione di questa umana attitudine all'incontro, perché conduce a una reale con-crescita. Il sapere pedagogico riconosce centralità alla relazione, in tutte le diverse prospettive del rapporto io-altro, rifiutando «sia le visioni egologiche, cioè quelle fondate sull'autosufficienza dell'individuo, sia quelle collettivistiche, che sacrificano il singolo alle esigenze sociali, sia quelle psicologistiche, che riducono l'uomo a fascio di percezioni e di vissuti empiricamente analizzabili»¹⁵². La relazione educativa non si riduce a socializzazione e nemmeno a comunicazione, in quanto pur riconoscendo i propri presupposti comunicazionali, va oltre una generica competenza comunicativa, poiché «sul piano procedurale e fattuale innesta quello valoriale» ricercando «valore e senso della vita di ciascuno»¹⁵³.

Dunque, «l'educazione avviene sempre attraverso la relazione»¹⁵⁴, anche se non ogni relazione è educativa, in quanto essa implica qualità che non tutte le relazioni possiedono.

La relazione educativa pone attenzione al volto di ognuno, è il luogo della responsabilità dell'adulto che incontra la libertà del soggetto in crescita, dell'intenzionalità che "passa" dall'uno all'altro soggetto per farsi progetto personale; è il frutto di una pratica agita. L'educazione è «un aiuto a diventare liberi mediante relazioni che creano in entrambi i termini in gioco valori di umanità: è un rapporto fra persone che si costituisce in nome del diritto di ognuno alla propria originalità e al proprio itinerario di vita»¹⁵⁵.

Tutto questo si radica in una solida tradizione. Fin dall'antichità il rapporto interpersonale, compreso quello educativo, è stato valorizzato «non secondo un ordine di tipo gerarchico, ma anche con una visibile partecipazione personale»¹⁵⁶.

La pedagogia dunque valorizza l'intrinseca relazionalità dell'essere umano che porta a perseguire l'unicità del proprio disegno esistenziale protendendosi verso l'altro per una reciproca realizzazione. La relazione educativa diviene allora la chiave di volta per ascoltare e accogliere l'altro, partecipare condividendo con lui un tratto di strada¹⁵⁷, e, al tempo stesso, è occasione per far sì che ogni persona divenga reale protagonista della sua vita e della sua educazione-formazione: in ascolto, oltre che degli altri, di sé, delle sue profonde esigenze e aspirazioni. Attraverso una tale relazione si costruisce se stessi e l'umana convivenza.

Attualmente occorre riconoscere che un contributo alla formazione di competenze e capacità relazionali in ambito educativo è dato oggi dall'incontro fra la cultura della pedagogia e la cultura dei diritti umani/diritti dei bambini¹⁵⁸, facendo leva su di una piattaforma valoriale, dai tratti comuni, in grado di costruire identità libere e solidali. In particolare entrambe le culture, il sapere della pedagogia e il paradigma etico-giuridico dei diritti umani, sottolineano l'aspetto della centralità della persona e della relazione tra persone, con speciale riguardo al rapporto che si crea tra figure adulte e soggetti in crescita.

¹⁵² D. Orlando Cian, *La relazione educativa come fondamento pedagogico*, in "Studium Educationis", 4, 2000, p. 619. L'Autrice richiama Buber, Binswanger, Frankl, Rogers, Maslow, MacIntyre, Ricoeur, Taylor, Lévinas.

¹⁵³ Ivi, p. 617.

¹⁵⁴ G. Mari, *La relazione educativa. Saggio introduttivo, antologia e schede didattiche. Per le Scuole superiori*, La Scuola, Brescia 2010, p. 5.

¹⁵⁵ C. Scurati, *Pedagogia, fondamenti e dimensioni*, in F. Frabboni, L. Guerra, C. Scurati, *Pedagogia. realtà e prospettive dell'educazione*, Bruno Mondadori, Milano 1999, p.16.

¹⁵⁶ G. Mari, *La relazione educativa*, cit., p. 9.

¹⁵⁷ Cfr. E. Toffano Martini, *La relazione educativa nelle "buone pratiche" di ieri e di oggi*, in "Studium Educationis", 3, 2003, p. 671.

¹⁵⁸ Cfr. E. Toffano Martini, *Ripensare la relazione educativa*, cit.

1.8.1 L'ascolto: istanza-cardine della partecipazione

L'ascolto è una dimensione costitutiva della persona, tanto da rappresentare il presupposto di ogni autentica relazione umana. Per di più come il bisogno di essere ascoltati è universale, sull'altro versante, la qualità del prestare ascolto è un tratto umano di cui tutti, seppur in gradi differenti, dispongono.

In educazione, l'ascolto non è mai mera decodifica o registrazione oggettivante del discorso altrui, ma, come suggerisce anche la trasposizione pedagogica della teoria ermeneutica gadameriana¹⁵⁹, è mediazione fra l'interprete e l'altro, "testo vivo"; tale mediazione è il luogo dell'ermeneutica, processo circolare fra precomprensione/comprendimento/interpretazione¹⁶⁰, in cui gli orizzonti dei soggetti si incontrano, si appartengono reciprocamente dando vita a una originale "fusione di orizzonti". Gadamer, muovendosi tra il rapporto dialettico io-tu e l'esperienza ermeneutica, ritiene che nella relazione con l'altro sia centrale saper ascoltare il suo appello e lasciare che ci parli. Si tratta non solo di una «apertura a qualcuno da cui si vuol farsi dire qualcosa», ma, «in un modo più fondamentale», di una «radicale apertura reciproca», in quanto «l'essere legati gli uni agli altri significa sempre, insieme, sapersi ascoltare reciprocamente»¹⁶¹.

Ascoltare è un processo attivo, infatti, non significa semplicemente sentire oppure orecchiare, ma prestare un'attenzione intensivamente raccolta sull'altro, come dice Heidegger, «il semplice udire si disperde e si dissipa in ciò che comunemente si opina e si dice, nel sentito dire [...]. L'autentico ascoltare non ha invece nulla a che fare con l'orecchio e con la bocca, ma vuol dire prestare obbedienza a ciò che il logos è: l'insieme raccolto dello stesso essente»¹⁶².

L'ascolto infatti «non mira a insinuare che ci si aspetti qualcosa di preciso dall'altro [...] è linguaggio che dà fiducia, che stima, apprezza, offre attenzione»¹⁶³.

L'autentico ascolto richiede che la mente sviluppi un'attenzione allocentrica sull'altro, quella "concentrazione esterna" che ci fa essere realmente presenti all'altro¹⁶⁴. Invita ad inoltrarsi verso i confini, perché, solo trovandosi contemporaneamente dentro e fuori la cornice di cui si è parte, si può adottare una visione binoculare e aprirsi ai "mondi possibili", come suggerisce Sclavi¹⁶⁵.

Nello specifico, l'ascolto del minore è «ascolto innanzitutto dei bisogni dell'infanzia e dell'adolescenza, che sono i medesimi di ogni tempo, ma che oggi si coniugano in modo diverso. Al di là dei bisogni fisici [...] vi sono bisogni di protezione, di sicurezza, di appartenenza, di amore da ricevere e da offrire, di guida, di autorealizzazione, di conoscenza»¹⁶⁶. È pertanto un ascolto fiducioso, paziente, non giudicante, «nutrito di

¹⁵⁹ H.G. Gadamer, *Verità e metodo*, Fabbri, Milano 1972 (ed. or. 1960).

¹⁶⁰ Cfr. F. Cambi, *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando, Roma 1996, p. 122.

¹⁶¹ H.G. Gadamer, *Verità e metodo*, cit., p. 417.

¹⁶² M. Heidegger, *Introduzione alla metafisica*, Mursia, Milano 1990, p. 138.

¹⁶³ D. Orlando Cian, *La relazione educativa come fondamento pedagogico*, cit., p. 627.

¹⁶⁴ Cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia: prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007, p. 103.

¹⁶⁵ Cfr. M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano 2003.

¹⁶⁶ D. Orlando Cian, *Alla scoperta dell'infanzia*, in Id. (a cura di), *Il bambino protagonista*, cit., p. 30.

benevolenza e simpatia»¹⁶⁷, che «comprende anche le allusioni, il non detto, il gesto»¹⁶⁸, guardando all'integralità della persona.

Ascoltare in modo integrale non equivale solo alla capacità di intendere le parole, ma piuttosto al tentativo di percepire lo stato d'animo, intuire il significato personale, indagare nell'ampia area del non verbale, pur sempre «nel sacro timore di oltrepassare la distanza che protegge dignità, libertà, intima riservatezza»¹⁶⁹. La comunicazione non verbale riguarda la gestualità, ma anche il modo di guardare, il tono della voce, la mimica facciale, la prossemica, lo stare vicino o lontano dall'altro. È il linguaggio volto a volto, secondo le prospettive di Erikson e di Lévinas, ma anche “gesto con gesto”, “vita con vita”¹⁷⁰, fatto di parole ma pure di silenzi densi di significato: «nello sguardo restituito il volto si apre, e nasce allora quel rapporto in cui gli occhi si guardano negli occhi»¹⁷¹. Il volto è allora «segno di apertura sul mondo, un volgersi intelligente alle cose, con la capacità di portarle ad un senso, di raccogliere in un punto di vista, in una prospettiva assolutamente singolare quale è appunto l'arco che si dispiega nella determinatezza di uno sguardo»¹⁷².

Si rivaluta in questo senso la categoria pestalozziana dell'“amor pensoso”¹⁷³, in quanto la relazione educativa che si apre all'ascolto tende alla creazione di uno spazio-tempo di riflessività disteso sotto la luce di un benevolo sguardo e di un tenero sorriso.

Riuscire in questo delicato compito implica capacità di ascolto di sé, silenzio, auto-riflessione. Tutto ciò non si traduce in un atto di “ripiegamento”, ma è piuttosto «la conversione delle forze: la persona non indietreggia se non per spiccare meglio il salto»¹⁷⁴.

Ecco quindi che le voci dei soggetti in crescita divengono guida per l'adulto, il quale è chiamato ad ascoltare, nella loro interezza, tali richiami per aiutare ogni singolo bambino e adolescente a progettare la propria storia, nella convinzione che ciascuno è, come si è detto, protagonista, attivamente partecipe, della propria educazione¹⁷⁵. Si attua in questo modo una delle prime forme di partecipazione «quella più profonda e radicale che innerva tutte le altre, e che è data dalla ricerca di diventare se stessi, di compiere il destino della propria anima»¹⁷⁶, nella connessione intima con il destino del mondo.

Il *progetto* tutto adulto e unidirezionale, innervato di autentico ascolto, diviene così *patto* reciproco e rispettoso¹⁷⁷, in cui i diversi attori si riconoscono e si coinvolgono per giungere a una condivisione di mete e finalità, che sostanzino un comune agire e creino strette reti di continua co-operazione. Il soggetto in crescita è una persona nella sua pienezza che va aiutata nel suo farsi, nel procedere lungo la via della realizzazione del suo originale progetto di vita, ma è altresì un essere in grado di modificare il mondo che lo circonda e quindi gli stessi

¹⁶⁷ E. Toffano Martini, *A scuola con i diritti dei bambini e degli adolescenti. Riflessioni sul progetto promosso dal Pubblico Tutore dei Minori del Veneto*, in Id (a cura di), *Sfide alla professione docente*, cit., p. 303.

¹⁶⁸ D. Orlando Cian, *La relazione educativa come fondamento pedagogico*, cit., p. 627.

¹⁶⁹ E. Toffano Martini, *E noi guardiamo il cielo? Ipotesi per un'educazione ai diritti umani*, vol. I *Riflessioni teorico-pratiche*, Cleup, Padova 2001, p. 128.

¹⁷⁰ E. Toffano Martini, *Introduzione*, in Id (a cura di), *Sfide alla professione docente*, cit., p. 17.

¹⁷¹ R. Guardini, *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, La Scuola, Brescia 1987, p. 194.

¹⁷² V. Melchiorre, “Dire” e “non dire” in famiglia, in “Famiglia oggi”, 1998, 11, p. 8.

¹⁷³ J.H. Pestalozzi, *Lettera ad un amico sul proprio soggiorno a Stans*, La Nuova Italia, Firenze 1951.

¹⁷⁴ E. Mounier, *Il personalismo*, Editrice Ave, Roma 2004, p. 74.

¹⁷⁵ Cfr. D. Orlando Cian (a cura di), *Il bambino protagonista*, cit.

¹⁷⁶ M. Pollo, *Animare la partecipazione delle nuove generazioni*, in “Animazione Sociale”, 6-7, 2010, p. 54.

¹⁷⁷ Sull'auspicabile passaggio dal ‘progetto’ al ‘patto’ si invita alla lettura di D. Orlando Cian, *Il vecchio e il nuovo nella pedagogia dell'infanzia*, in “Studium Educationis”, n. 2, 2002, p. 285.

adulti. Fröbel affermava che ciascuno è “modello a se stesso”¹⁷⁸, e ha quindi specifiche possibilità di progetto. Il fine cui tendere è quello di esplicitare le personali potenzialità, realizzandosi nella pienezza-incompiutezza della propria umanità, «in un cammino continuo che in ogni momento è libera conquista che apre ad altra conquista»¹⁷⁹. «Individuare il proprio destino, ed impegnarsi per esso, dipende dalla possibilità di sentirsi protagonisti e di riuscire ad autogestirsi»¹⁸⁰, in quanto «la via deve essere scoperta e deve poter risultare una via di liberazione»¹⁸¹.

Orlando indica al riguardo alcune linee orientative per interpretare e vivere al meglio questo progetto che si fa “comune”, condiviso, partecipato, divenendo appunto “patto” in cui convergono l’unicità del singolo educatore e l’unicità del singolo educando: innanzitutto il progetto va pensato e realizzato non solo “per”, ma “con” il minore d’età, sollecitando la sua attiva partecipazione; va valorizzata la dimensione affettiva; va coltivata l’attenzione al senso d’identità e all’autonomia, l’esercizio continuo di sé, sempre però all’interno della relazione; va curata la predisposizione di spazi-tempi di libertà e di spontaneità; va alimentata, infine, l’abitudine alla responsabilità¹⁸².

In questa logica l’educazione «esige il riconoscimento del bambino come soggetto attivo, responsabile, nell’ambito delle proprie modalità umane, come protagonista della propria storia e di quella della propria comunità, senza misconoscere però i suoi bisogni di persona che si conquista e diviene con l’aiuto dell’adulto»¹⁸³. Possono infatti esserci vere infanzie e adolescenze senza partecipazione, autonomia, attività, ma al tempo stesso senza protezione, guida, supporto? Durante tutte le fasi della crescita si manifestano il bisogno di guida amorevole e autorevole per affrontare positivamente la vita, scoprendo gradualmente il senso del proprio agire.

Ci si muove qui all’interno di un’ambiguità positiva, di un’opposizione che non è propriamente antinomia, ma sfumatura, chiaroscuro¹⁸⁴. Guardini propone una visione della vita come costante ricerca di “unità in tensione”¹⁸⁵, nel dinamico equilibrio di polarità, ovvero di «opposizioni correlative che nell’esperienza non si elidono anzi si richiamano, nel senso che, anche quando un aspetto raggiunge il suo *maximum*, non esclude mai il suo opposto»¹⁸⁶. Si tratta pertanto di elementi sempre disposti in coppia, di cui l’uno abbisogna dell’altro per divenire possibile, può essere pensato solo per mezzo dell’altro, pena la sua stessa perdita¹⁸⁷. Da qui il problema della ricerca di una ragionevole misura tra gli opposti, «che sappia più di

¹⁷⁸ F. Fröbel, *L’educazione dell’uomo*, La Nuova Italia, Firenze 1993, p. 13.

¹⁷⁹ D. Orlando Cian, *Autorità violata. Essere autorevoli per promuovere libertà oggi*, in “*Studium educationis*”, 3, 2008.

¹⁸⁰ G. Mollo, *La via del senso*, cit. p. 34.

¹⁸¹ Ivi, p. 42.

¹⁸² Cfr. D. Orlando Cian, *Il vecchio e il nuovo nella pedagogia dell’infanzia*, cit..

¹⁸³ D. Orlando Cian (a cura di), *Il bambino protagonista*, cit. p., 29.

¹⁸⁴ Cfr. D. Orlando Cian, *Le polarità pedagogiche nei grandi modelli del passato*, in “*Studium Educationis*”, 2, 1999.

¹⁸⁵ R. Guardini, *L’opposizione polare. Saggio per una filosofia del concreto vivente*, Morcelliana, Brescia 1997 (ed. or. 1925).

¹⁸⁶ Orlando realizza infatti una trasposizione pedagogica del concetto guardiniano di opposizione polare. Cfr. D. Orlando Cian, *La pedagogia dell’infanzia, oggi*, Cleup, Padova 1990; D. Orlando Cian, *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia 1997, p. 33.

¹⁸⁷ R. Guardini, *L’opposizione polare*, cit. pp. 32-34.

dinamico equilibrio che di meccanico bilanciamento, più di continua conquista che di omeostatica perfezione»¹⁸⁸.

Analogamente l'educazione, radicandosi nella vita, compenetra opposti, già in parte accennati: pienezza/incompiutezza, somiglianza/alterità, protezione/autonomia, autorità/libertà...

In ottica pedagogica agli adulti è richiesto di creare una feconda compenetrazione fra tutela e guida, da una parte, e promozione e autodeterminazione, dall'altra, che consenta ai soggetti di affrancarsi nella crescita esercitando un effettivo, sano protagonismo.

Ebbene non si dà tale feconda compenetrazione tra protezione e autonomia, libertà e autorità, senza il coinvolgimento partecipativo del soggetto educando e l'ascolto che lo rende possibile.

1.8.2 Dall'essere coinvolti al coinvolgersi

Ascolto e partecipazione, fino a qui declinati come ascolto attivo dell'altro da me e reale partecipazione al personale progetto di vita, sono pertanto due fondative qualità della relazione educativa. Tuttavia, numerose sono le caratteristiche, aspetti ineludibili, ad essa riferiti, come testimoniano vari studi e ricerche; tra queste si riportano quelle in cui sembra ravvisabile, in modo chiaro o in "bagliore", questa costante presenza di ascolto e partecipazione, nelle loro diverse declinazioni.

Si richiama innanzitutto l'intenzionalità, ovvero la progettualità, l'«impegnarsi in quell'attività con il massimo possibile di consapevolezza»¹⁸⁹, disponendo di punti fermi, orientativi, ma allo stesso tempo ponendo attenzione all'altro, ascoltandolo nei suoi bisogni, per essere comunque aperti al nuovo, all'"atteso impreveduto". L'intenzionalità è però anche, come residuo fenomenologico, elemento caratterizzante della coscienza umana, che opera non solo a livello individuale ma pure comunitario, partecipato: «l'individuo [...] è portato non solo a confrontarsi con gli altri, ma anche ad intenzionare con l'altro»¹⁹⁰. Occorre allora che l'educatore comprenda pienamente l'educando, la sua visione del mondo, per poi coinvolgerlo in azioni formative.

Altra fondamentale caratteristica appare quella della reciprocità, in quanto nella relazione educativa entrambi i soggetti partecipano, con atteggiamento di apertura e di decentramento da sé; in essa si ritrovano sempre «due soggetti liberi che si danno [...] promuovendo una reciproca trasformazione, un cambiamento verso una maggior conquista di sé, una più consapevole identità originale, diversa, che incontra l'altro identico a sé, originale, diverso»¹⁹¹. Nella relazione interpersonale vissuta in termini di autentica apertura all'altro, si educa e si viene educati aderendo all'istanza "realizza te stesso realizzando l'altro"¹⁹².

Il principio di reciprocità è meglio comprensibile con riferimento alla presenza di un terzo elemento, secondo il pensiero di Fröbel¹⁹³, «una sorta di bene in sé, che in un certo senso "trascende" i soggetti della relazione educativa»¹⁹⁴, un insieme di valori condivisibili,

¹⁸⁸ E. Toffano Martini, *Ripensare la relazione educativa*, cit. p. 208.

¹⁸⁹ P. Bertolini, *Intenzionalità, rischio, irreversibilità, utopia*, in "Studium Educationis", 2, 1999, p. 250.

¹⁹⁰ Ivi, p. 251.

¹⁹¹ D. Orlando Cian, *La relazione educativa come fondamento pedagogico*, cit. p. 620.

¹⁹² G.M. Bertin, M. Contini, *Costruire l'esistenza*, Armando, Roma, 1983, p. 162.

¹⁹³ Cfr. F. Fröbel, *L'educazione dell'uomo*, cit.

¹⁹⁴ E. Toffano Martini, *La relazione educativa nelle "buone pratiche" di ieri e di oggi*, cit., p. 662.

comuni senza i quali l'educazione non è possibile. È qualcosa che essi avvicinano insieme, partecipando l'uno e l'altro, per continua approssimazione.

A queste peculiari caratteristiche aggiungiamo poi le imprescindibili dimensioni del rispetto e della cura. Il rispetto è da intendersi infatti come presenza partecipe e discreta, attenta a mantenere sempre la giusta distanza. Esso suggerisce una modalità educativa altamente umanizzante: «accompagnare, seguire, sorreggere, prodigarsi, offrire sollecitazioni e opportunità di apprendimento, socializzazione, crescita, incontro, ma sempre nel sacro timore di oltrepassare la distanza che protegge dignità, libertà, intima riservatezza»¹⁹⁵, indicando la via per «stare accanto alla grandezza e alla piccolezza»¹⁹⁶. Intessuto d'amore questa qualità dà forma alla misura, equilibrio dinamico, mediazione creativa, attuabile anche nel rapporto educativo tra dolcezza/fermezza, coinvolgimento/distanziamento, accettazione/miglioramento¹⁹⁷.

La cura indica al contempo sollecitudine, apertura alle esigenze e ai bisogni dell'altro, alle sue debolezze, ma anche capacità di chinarsi, riconoscere la sua grandezza. Cura è una parola che ha acquisito oggi molteplici sfumature, dal farsi carico dell'altro all'interesse nei suoi confronti, privilegiando in questo secondo caso il processo, il percorso, che viene compiuto dal soggetto nell'incontro con l'altro, e il contesto nel quale si svolge. La cura autentica non si limita ad accogliere l'altro nei suoi inevitabili limiti, ma lo chiama direttamente in azione in quanto persona, lo sprona a superare le proprie difficoltà, ricaricato dal sostegno, anche affettivo, e dalla forza ricevuta. Ci si pre-occupa quindi della «cura delle virtù e dei talenti personali, la cura del loro progressivo disvelamento e esercizio»¹⁹⁸ al fine di formare una persona che sappia farsi a sua volta promotrice di cura per gli altri.

Ebbene il passaggio dall'*essere curati* al *prendersi cura*, necessario per realizzare la nostra piena umanità, non si compie una volta per tutte, ma in modo ricorsivo¹⁹⁹ e consente di «vedere la realtà dell'altro come una serie di possibilità che attendono di essere realizzate e considerare tale realizzazione come una nostra responsabilità»²⁰⁰. È quindi ancora una volta attraverso l'incontro con "l'altro da sé" che si diventa pienamente se stessi, è attraverso la sua azione di cura verso di noi che si riesce a rinforzarsi per aprirsi al mondo, ai suoi molteplici soggetti e oggetti, e ad agirvi a nostra volta con responsabilità e cura.

Nella relazione con bambini e adolescenti emerge allora, da questa rapida sintesi di alcune qualità che connotano la relazione educativa partecipata, come l'apertura a sé, all'altro e al mondo, si innervi gradualmente di responsabilità.

Ricoeur sostiene che la persona è "uomo responsabile", attraversato dal desiderio di "vivere bene" in una "vita compiuta" e, in questo senso, felice, richiamando così sia la volontà di affermazione dell'essere umano in una prospettiva migliorativa, sia la volontà di aprirsi all'altro, nella "sollecitudine" a vivere la reciprocità²⁰¹. L'area della responsabilità comprende quindi «il piano morale della scelta, l'impegno e la dimensione del progetto, per un agire che nella concretezza del rispondere sia modello paradigmatico d'intenzionalità

¹⁹⁵ E. Toffano Martini, *E noi guardiamo il cielo?*, cit., p. 128.

¹⁹⁶ Ivi, p. 129. L'Autrice fa riferimento a R. Guardini, *Virtù*, Morcelliana, Brescia 1980.

¹⁹⁷ Cfr. ivi, pp. 130-131.

¹⁹⁸ M. Conte, *Ad altra cura*, Pensa MultiMedia, Lecce 2006, p. 206.

¹⁹⁹ Cfr. O. Zanato Orlandini, *Animazione, approccio territorialista, educazione ambientale: atti di cura e progettualità partecipata*, in "Studium Educationis", 1, 2009, p. 88.

²⁰⁰ L. Mortari, *Per una pedagogia ecologica*, La Nuova Italia, Firenze 2001, p. 90.

²⁰¹ Cfr. P. Ricoeur, *La persona*, Morcelliana, Brescia 1997.

libera, di fedeltà ai valori, di coerenza interpretata ed agita»²⁰², rivelandosi come continua disponibilità ad effettuare scelte e a prendere decisioni, domandando e interpretando gli altri e la realtà prima di rispondere.

Dalla responsabilità l'auspicabile e susseguente passaggio è quindi quello della correlazione e corresponsabilità: «è assieme, partecipando ad attività con intenti accomunati, che ognuno può definirsi attraverso il ruolo assunto, nel riconoscimento dei diritti e doveri reciproci»²⁰³. È solo abituandosi ad essere corresponsabili a livello di rapporti interpersonali – dimensione del microcosmo personale – che si può sfociare nel senso di responsabilità allargata – dimensione del macrocosmo sociale, in una proficua compartecipazione²⁰⁴.

Anche il soggetto in crescita scopre gradualmente la possibilità e la volontà di aiutare, dapprima inconsapevolmente, con le grandi e semplici risorse di cui dispone, e poi con la maturata coscienza di poter mettere in pratica, e a favore degli altri, ciò che ha appreso e coltivato in sé. Nel bambino e nell'adolescente trovano così piena attuazione il diritto a poter dare delle risposte concrete nella loro quotidianità, il diritto a poter attuare delle 'piccole e importanti' scelte in modo autonomo, il diritto a poter contribuire ad aiutare gli altri, nella semplicità e, perché no, nell'amore.

Nel progressivo sviluppo della "respons-abilità", "chi-ama risponde"²⁰⁵, chi si preoccupa non solo di sé ma anche degli altri dà risposta alla chiamata a 'prender parte' attiva alla vita: alla chiamata a 'mettersi in gioco', risponde con la voglia di giocare.

Ripensando ai due elementi centrali qui sottolineati evocate inizialmente e fin qui argomentate, ovvero quelle della persona e del rapporto tra persone, si può affermare che finalità della relazione educativa sono, attingendo anche al pensiero di Maritain, lo sviluppo al contempo delle *libertà interiori* e delle potenzialità sociali²⁰⁶. Il rapporto educativo aiuta infatti la realizzazione di sé attraverso l'apertura all'altro da sé, sostiene la partecipazione di ognuno alla vita della comunità, a partire dalle realtà più vicine, «crea legame solidale ancorandosi a irrinunciabili valori comuni e fermandosi con rispetto sulla soglia dell'unicità personale»²⁰⁷.

Una relazione educativa positiva non consente solo ai soggetti di affermarsi come individui, ma li aiuta a «maturare atteggiamenti e comportamenti non autocentrati, aperti all'ascolto, allo scambio equilibrato e alla reciprocità dialogante ed oblativa»²⁰⁸. La pienezza della relazione²⁰⁹ si raggiunge quando la persona esce da sé per comprendere l'altro e realizza una condizione di libera condivisione e di servizio gratuito. Impegno donativo della propria persona, per crescere insieme tra persone.

Gli adulti pertanto non devono rinunciare nel loro ruolo di guida e di impegno, a creare le occasioni affinché le giovani generazioni possano sperimentare la condivisione e la solidarietà, intese anche nella forma del concreto servizio. Esperienze come il *volontariato*, l'*associazionismo*, ma anche l'*apprendimento cooperativo* e la *peer education* sono occasioni formative «capaci di qualificare la vita di relazione della persona, non soltanto fornendole gli

²⁰² A. Chionna, *Pedagogia della responsabilità. Educazione e contesti sociali*, La Scuola, Brescia 2001, pp. 6-7.

²⁰³ G. Mollo, *La via del senso*, cit., p. 43.

²⁰⁴ Cfr. *ivi*, p. 366.

²⁰⁵ Servizio di Pastorale Giovanile – Diocesi di Adria-Rovigo, *Chi-ama risponde*, tratto da www.5pani2pesci.it.

²⁰⁶ Cfr. J. Maritain, *La persona e il bene comune*, Morcelliana, Brescia 1978. (ed. or. 1946)

²⁰⁷ E. Toffano Martini, *Introduzione*, in *Id* (a cura di), *Sfide alla professione docente*, cit., p. 17.

²⁰⁸ C. Sirna, *Emergenza come bisogno di relazione*, in "Studium Educationis", 3, 2008.

²⁰⁹ Cfr. E. Mounier, *Il personalismo*, cit.

strumenti per comunicare, ma avendo cura che possa gustare la soddisfazione e la pienezza esistenziale che può provenire dall'esperienza di piena gratuità nel servizio verso la comunità e chi ha bisogno»²¹⁰. Ancora «è la gratuità che consente quel di più di novità e imprevedibilità che fa dell'esperienza umana non una relazione meccanica e prevedibile, ma una relazione autentica, intessuta di emozioni, scelte, valori, originalità»²¹¹.

Come sostiene Tapia, «tra i tanto menzionati diritti dei bambini, bisognerebbe includere quello di essere educati dagli adulti alle proprie responsabilità e di poter disporre di spazi di azione costruttivi.[...]. La solidarietà può essere la pedagogia più efficace per aiutarli ad apprendere meglio, a credere in se stessi e negli altri, e ad aiutarci a fare, di questo, un mondo migliore per tutti»²¹².

Una proposta percorribile, per rispondere a tutte queste sollecitazioni, sembra essere quella di ripensare e di rimettere al centro la relazione educativa sullo sfondo della cultura dei diritti umani includendo, in una circolarità virtuosa, più generazioni. La relazione pedagogica così concepita può essere «l'archetipo di ogni relazione umana, nella linea di un modello interattivo tra le generazioni»²¹³. Secondo Postic, il modello della relazione educativa dovrebbe sempre più permettere rapporti fondamentali tra le generazioni, ovvero «rapporti di comunicazione ancorati ad una esperienza condivisa di creatività sociale»²¹⁴. In base a questa angolatura, la responsabilità a cui prima si accennava è «di ogni individuo riguardo alle generazioni e inversamente [...] di tutte le generazioni nei confronti di ogni individuo»²¹⁵.

Richiamandosi, ancora una volta, alla logica oppositiva di elementi tra loro in dinamica tensione, dovrebbe trovar spazio, accanto a momenti di sana e competente relazione partecipata con i propri pari o, più in generale con le generazioni, una sana e altrettanto fruttuosa relazione con se stessi. Come propone Bobbio, occorre allora prospettare una relazione educativa contrassegnata dalle caratteristiche dell'apertura – alla radicale alterità dell'educando, alla sua costitutiva indicibilità, alla sua non preordinabile destinazione esistenziale – ma anche della distanza sufficiente – come epoché – e della libertà – intesa come abilitazione ed emancipazione²¹⁶. In questo quadro il diritto alla solitudine, non come fenomeno abbandonico, ma momento fondamentale di individuazione, paradossalmente viene a sposarsi con il bisogno di *relazionare*, il bisogno di essere ascoltati e di partecipare. Una tale solitudine diviene infatti tempo di presa di contatto con la propria interiorità, attitudine alla cura della propria vita più intima. Il bambino / l'adolescente, in particolare, «sperimenta nella propria solitudine la condizione di “uomo assolutamente nuovo” attraverso un'ambivalente sensazione di “gettatezza e angoscia”, di “potenza e competenza”»²¹⁷.

Dolto parla al riguardo di “solitudine positiva”²¹⁸, Winnicott all'“essere soli in presenza di un'altra persona”²¹⁹, per far capire come i soggetti in crescita possano essere positivamente

²¹⁰ C. Sirna, *Emergenza come bisogno di relazione*, cit. p. 124.

²¹¹ Ivi, p. 125.

²¹² M.N. Tapia, *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova, Roma 2006, p. 167.

²¹³ G. Mollo, *La via del senso*, cit. p. 134.

²¹⁴ M. Postic, *La relazione educativa: oltre il rapporto maestro-scolaro*, Armando, Roma 1983, p. 61.

²¹⁵ E. H. Erickson, *Étique et psychanalyse*, Gallimard, Paris 1971, p. 168.

²¹⁶ A. Bobbio, *Il diritto al rischio, al silenzio e alla distanza*, in Id (a cura di), *I diritti sottili del bambino*, cit., p. 109.

²¹⁷ Ivi, p. 113.

²¹⁸ F. Dolto, *Solitudine felice. Interiorità e comunicazione dalla nascita all'età adulta*, Mondadori, Milano 1996, pp. 363-364.

soli nel protettivo stare in mezzo agli altri, come abbiamo bisogno di ricercare un tempo in cui poter “sognare i propri sogni” e “pensare i propri pensieri”²²⁰, nella scoperta del senso della vita, nell’ascolto di sé, nella partecipazione alla costruzione della propria identità.

1.9 Un richiamo alla tradizione pedagogica

Il coinvolgimento attivo e partecipativo dei soggetti in crescita, come singoli e come gruppi, aspetto così centrale nella Convenzione, caratterizza il discorso educativo dai classici fino a oggi. Fröbel ad esempio afferma che l’essere coinvolti alla costruzione della propria umanità si esprime «in modo proprio, personale, unico in sé»²²¹.

Anche solo con riferimento sommario al secolo scorso si trovano numerosi esempi di pedagogie non autoritaristiche e direttive, bensì fondate sul dialogo e sulla collaborazione.

C’è da premettere che nel XX secolo la scuola subisce processi di profonda e radicale trasformazione, attestandosi sempre più come istituzione-chiave della società democratica, alimentandosi di un forte ideale libertario e dando vita a sperimentazioni fondate sul primato del “fare”. Si afferma la pedagogia dell’attivismo che annovera fra i suoi tratti peculiari la centralità del bambino, il lato attivo dell’apprendimento, la valorizzazione dell’aspetto manuale, il ruolo non marginale dell’ambiente²²². Uno dei caratteri comuni delle sperimentazioni attuate dalle “scuole nuove” è il richiamo all’attività dell’educando, alla sua partecipazione diretta e fattiva al processo educativo.

Basti pensare a Kerschensteiner (1854-1932) e alla sua “scuola del lavoro” a Monaco di Baviera, dalla duplice caratteristica di tener conto delle esigenze degli allievi e di preparare al tempo stesso il buon cittadino, capace di inserirsi in modo attivo e con un alto senso civico nella vita adulta e capace altresì, di porsi al servizio degli altri e di collaborare attraverso l’impegno che ognuno deve assumere per svolgere con responsabilità il proprio lavoro²²³.

Basti pensare a Dewey (1859-1952), secondo il quale l’azione educativa deve far crescere persone capaci di produrre modificazioni nell’ambiente di vita per migliorarlo e la stessa scuola (come la sua “scuola-laboratorio” di Chicago) diviene un luogo di esperienza attiva e di socialità²²⁴. Si tratta quindi di realizzare una comunità in miniatura, una società embrionale, in cui si attua una metodologia di partecipazione attiva e consapevole dei ragazzi, basata sui loro reali interessi e sulla collaborazione fra loro, che promuove nella società un incremento progressivo di democrazia²²⁵.

²¹⁹ D.W. Winnicott, *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando, Roma 1970, p. 31.

²²⁰ B. Bettelheim, *Un genitore quasi perfetto*, Feltrinelli, Milano 1987, p. 223.

²²¹ F. Fröbel, *L’educazione dell’uomo*, cit., p. 18.

²²² F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 2003, pp. 274-275.

²²³ Cfr. G. Kerschensteiner, *Il concetto della scuola del lavoro*, Bemporad, Firenze 1935 (ed. or. 1911).

²²⁴ I titoli delle sue opere pedagogiche parlano da sé: *Scuola e società* (1899), *Democrazia ed Educazione* (1916).

²²⁵ «Una democrazia è qualcosa di più di una forma di governo. È prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata. L’estensione nello spazio del numero di individui che partecipano ad un interesse in tal guisa che ognuno deve riferire la sua azione a quella degli altri e considerare l’azione degli altri per dare un motivo e una direzione alla sua equivale all’abbattimento di quelle barriere di classe, di razza e di territorio nazionale che impedivano agli uomini di cogliere il vero significato della loro attività». «La democrazia deve operare, secondo Dewey a tutti i livelli, non solo quello politico, ma in particolare al livello della vita quotidiana ed è compito della scuola addestrare i giovani a questo tipo di comportamento, attraverso l’organizzazione genuinamente democratica che essa viene a realizzare al proprio interno» (J. Dewey,

Degno di nota anche la pedagogia di Makarenko (1888-1939), secondo il quale il “collettivo” è un vivente organismo sociale, un complesso finalizzato di individui, legati fra loro mediante la comune responsabilità e la comune partecipazione al lavoro. I ragazzi sono infatti divisi in “collettivi di base” che consentono sia un migliore sviluppo delle caratteristiche individuali, sia una partecipazione concreta agli obiettivi di crescita di tutta la comunità²²⁶.

Il pensiero va anche a Cousinet (1881-1973) e al suo concetto di apprendimento mediante attività di gruppo, in un contesto sociale e comunicativo, tanto sul piano della conoscenza che su quello della creazione²²⁷; a Freinet (1896-1966) e al suo metodo basato sulla “cooperazione” e incentrato sull’uso della stamperia a scuola, che permette la creazione collaborativa di un giornalino di classe e la comunicazione verso l’esterno²²⁸.

Di rilievo nel contesto italiano è Don Milani (1923-1967), che propone un’istruzione alternativa, comunitaria e di tutti. La sua scuola deve diventare un’esperienza di collaborazione tra i ragazzi e di una solidarietà sociale fondata sulla giustizia. Anche i contenuti di questa scuola si trasformano: si legano al sociale e anche al politico, e prendono le distanze da una tradizione aulica e letteraria, pur offrendo al ragazzo gli strumenti per possederla e criticarla²²⁹.

Spostando il focus anche sulla difesa dei diritti del fanciullo, sempre però connessi ad un esercizio della libera attività, si può ricordare, Ferrière (1879-1960). Nella scuola doveva compiersi una sicura formazione del carattere e un aumento dell’autonomia del soggetto. In particolare, ritenendo che il lavoro manuale offrisse molte occasioni per instaurare fra gli alunni la solidarietà sociale, egli sollecitava dei ragazzi più grandi alla costruzione di oggetti utili per i più piccoli: un esempio di aiuto materiale, al quale si applica anche l’aiuto morale che si manifesta in forme di protezione. I principi morali non possono, infatti, ridursi a mere formule; perché siano fatti propri occorre muovere dal lavoro compiuto in cooperazione, dall’attaccamento alla propria piccola comunità, per il bene della quale ciascuno si sente impegnato²³⁰.

In diversi educatori è ravvisabile questo costante e proficuo rapporto tra ragazzi, anche di differente età, secondo quegli orientamenti che oggi vengono definiti *peer tutoring* e *peer education* – educazione tra pari²³¹.

Democrazia e educazione, La Nuova Italia, Firenze 2000, pp. 110-111, ed. or. 1916). Al riguardo Cambi afferma che «la democrazia deve operare, secondo Dewey a tutti i livelli, non solo quello politico, ma in particolare al livello della vita quotidiana ed è compito della scuola addestrare i giovani a questo tipo di comportamento, attraverso l’organizzazione genuinamente democratica che essa viene a realizzare al proprio interno» (F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, cit., p. 306).

²²⁶ Cfr. A.S. Makarenko, *Poema Pedagogico*, Editori Riuniti, Roma 1976 (ed. or. 1935); Id, *Pedagogia scolastica sovietica*, Armando, Roma 1974 (ed. or. 1941-43).

²²⁷ Cfr. R. Cousinet, *Un metodo di lavoro libero per gruppi*, La Nuova Italia, Firenze 1952 (ed. or. 1925).

²²⁸ Cfr. C. Freinet, *Nascita di una pedagogia popolare*, La Nuova Italia, Firenze 1963 (ed. or. 1949).

²²⁹ Cfr. L. Milani – Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, Libreria editrice Fiorentina, Firenze 1967.

²³⁰ Cfr. A. Ferrière, *La scuola attiva*, Bemporad, Firenze 1973 (ed. or. 1920).

²³¹ Si può collegare tale pratica – già molto utilizzata anche nel mondo antico, fin dall’epoca romana (cfr. K. Topping, *The Peer Tutoring Handbook: Promoting Cooperative Learning* Brookline Books, Cambridge 1988) – con alcune esperienze svoltesi tra il Settecento e l’Ottocento nel mondo anglosassone, anche se con dovute differenziazioni. A causa di ragioni prevalentemente economiche, inizialmente connesse con la rivoluzione industriale, il ricorso agli studenti più bravi che potevano insegnare a gruppi di studenti più giovani o meno esperti, consentiva un risparmio considerevole di denaro, poiché per classi molto numerose poteva essere sufficiente, in questo modo, anche un solo maestro. Significativo diviene allora il metodo del cosiddetto “mutuo insegnamento”, ideato da Lancaster e Bell (Bell in Inghilterra a partire dal 1789 realizza un impiego sistematico

Seguendo anche queste forme di mutuo aiuto, educazione tra coetanei, si sviluppano nuove modalità educative, tra cui l'associazionismo, come realtà a stretto contatto con la società civile che svolge in essa un ruolo di raccordo con i principi dell'etica e della politica. Si pensi a Baden-Powell (1857-1941), che, a seguito dei positivi risultati del suo sperimentale campo nell'isola di Brownsea, dove i ragazzi vivevano in fraternità e a contatto con la natura, fonda lo Scoutismo, oggi diffuso in tutto il mondo²³².

La pedagogia cristiana si afferma con una forte autonomia teorica nel XX secolo in particolare attraverso il "personalismo", indirizzo teso a sviluppare una concezione totale dell'esperienza educativa, l'unità concreta tra esperienza e valore nell'ambito della persona. Al riguardo basti ricordare Maritain (1882-1973) e la sua ricerca di un'"educazione liberale per tutti", con il compito di formare dei cittadini responsabilmente impegnati nella vita civile moderna. Tra le disposizioni che devono essere favorite si ritrova quindi il desiderio di cooperazione, collegato con lo spirito sociale presente in ogni essere umano²³³.

Si ricorda anche Mounier (1905-1950), volto a realizzare un ideale di uomo totalmente impegnato che sintetizzi in sé la responsabilità personale e l'impegno sociale. Egli favorisce lo sviluppo dell'educazione in senso "comunitario", intendendo la comunità stessa come "persona di persone"²³⁴, e si propone di incrementare nel soggetto umano la responsabilità, la creatività e la capacità di partecipazione sociale. Egli «pone al centro, oltre all'amore, l'attività integrale, vista come momento del farsi donandosi agli altri e quindi sviluppandosi in un senso non solo operativo-oggettivo quanto interiore»²³⁵.

Da ultimo si sceglie di soffermarsi particolarmente sulla figura che costituisce un vero e proprio anello di congiunzione tra la cultura pedagogica e la cultura dei diritti umani: Korczak

1.9.1 La figura di Janusz Korczak

Precursore, pioniere, dei diritti dei bambini, in campo pedagogico può senz'altro essere considerato Janusz Korczak, educatore, poeta, medico e libero pensatore: se controversa appare ancora oggi la sua partecipazione alla Dichiarazione del 1924, esplicita e accorata nei suoi scritti è la richiesta di una *Magna Charta* dei diritti dell'infanzia e storicamente provata la proposta della Polonia, erede del suo messaggio, nel dare il via ai lavori preparatori della Convenzione²³⁶.

«Non esiste educazione senza partecipazione del bambino» affermava questo grande maestro-testimone, ponendosi proprio dalla parte del bambino, soggetto al centro di tutta la sua opera scritta e della sua vita.

del tutoring (ragazzi più grandi *tutor*, quelli più piccoli *tutee*; Lancaster nella Borough Road School di Londra dal 1801, istituto che accoglieva fino a 350 ragazzi, faceva in modo che tutte le classi avessero un monitore e assistenti monitori e si basava sull'aiuto reciproco) diffusosi poi, nel giro di breve tempo, in tutta Europa e anche in Italia, dove ottenne però meno successo. In Italia esperienze di tutoring e apprendimento cooperativo si possono ritrovare nella Scuola di Barbiana di don Milani.

²³² Cfr. R. Baden-Powell, *Scoutismo per ragazzi*, Fiordaliso, Roma 2006 (ed. or. 1908).

²³³ J. Maritain, *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia 1922 (ed. or. 1943); Id., *L'educazione della persona*, La Scuola, Brescia 1985 (ed. or. 1959).

²³⁴ E. Mounier, *Rivoluzione personalista e comunitaria*, cit. p. 109.

²³⁵ F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, cit., p. 321.

²³⁶ Cfr. Associazione Figli della Shoah, *L'infanzia rubata, Memoria 2004*, Catalogo della relativa mostra, Proedi editore, Milano 2003, p. 40, citata in E. Toffano Martini, *Ripensare la relazione educativa*, cit., p. 22.

Ebreo polacco, il cui vero nome è Henryk Goldszmit, nacque a Varsavia, il 22 luglio 1878-1879.

Rinunciò consapevolmente a creare una propria famiglia: i suoi figli furono quelli degli altri. Per loro, per i loro diritti e per il rispetto della loro integrità e unicità, «si battè con tutte le forze e tutti i mezzi, fino all'ultimo, credendo fermamente nella possibilità che l'uomo ha di dar vita ad un mondo diverso»²³⁷. Morì nell'agosto del 1942, nel campo di sterminio di Treblinka, condannato dalla barbarie nazista, insieme a duecento bambini e agli educatori della "Casa degli Orfani" per bambini ebrei, da lui fondata e diretta per trent'anni. Egli assicurò dal 1922 al 1936 la condirezione pedagogica e medica della "Casa Nostra", orfanotrofio per bambini cattolici, insegnò all'Università di Varsavia e parlò tutte le settimane alla radio polacca (1934-1938), con lo pseudonimo di "vecchio dottore", in cui spiegava con concretezza, umorismo e semplicità come capire il bambino, come rispettarlo, come amarlo.

Nel 1926 fondò quello che è stato forse il primo settimanale al mondo a grande tiratura interamente scritto, redatto e realizzato da bambini e adolescenti: la "Piccola Rivista", in cui attribuiva agli avvenimenti della vita quotidiana dei bambini l'importanza che meritavano. Fu anche romanziere e novelliere.

Nelle sue opere pedagogiche non si ritrovano prescrizioni e affermazioni dogmatiche, ma più frequentemente interrogativi e provocazioni e naturalmente alcuni passaggi vanno certamente letti alla luce dell'epoca in cui furono scritti. Proprio per questo motivo «alcuni professionisti della pedagogia lo hanno considerato più un letterato»²³⁸.

Ma egli, "poeta in prosa" per bambini, rimane poeta nelle sue opere per adulti e anche nelle sue opere scientifiche. Romantico e scienziato, «nella poesia egli risolve tutte le contraddizioni della sua vita», «gettando luce su ciò che a volte un linguaggio dotto può occultare»²³⁹.

Imposta una pedagogia basata sul rispetto del bambino, lanciando un grido che richiama alla consapevolezza della sua unicità, individualità e specifica differenza. Senza la volontà di rimettersi continuamente e completamente in discussione, l'adulto rischia di perdere la grande occasione di riscoprire, almeno in parte, il mondo vissuto e visto dal bambino; un mondo in cui la vita scorre e ogni piccolo evento ha un senso tutto suo. La sua stessa opera *Il diritto del bambino al rispetto*²⁴⁰ è un chiaro invito ad aprire gli occhi rivolto a tutti coloro che, persi in immagini stereotipate del bambino, di fatto sono incapaci di vedere la realtà così com'è. Proprio «il profondo rispetto per il bambino manifestato da Korczak fa di lui uno dei più grandi educatori di tutti i tempi»²⁴¹. Per lui la "luce polare", nel rapporto con il bambino, è «il rispetto per i suoi segreti, per i suoi errori e le sue cadute, per la sua ignoranza e la sua ricerca, per la sua proprietà, per l'uomo e la donna che è oggi»²⁴².

Viene a profilarsi una pedagogia che coglie il bambino nel suo valore intrinseco, per la persona che è, non per l'adulto che diventerà: «bambini che non fra qualche tempo, non domani, ma ora... adesso... oggi sono uomini»²⁴³. Ciò nella consapevolezza che il loro è «un

²³⁷ G. Limiti, *Prefazione e biografia*, in J. Korczak, *Il diritto del bambino a rispetto*, Luni, Milano 1994, p. 17 (ed. or. 1929).

²³⁸ *Ibidem*.

²³⁹ Ivi, pp. 25 e 17.

²⁴⁰ Si veda J. Korczak, Luni Editrice, Milano 1994, p. 71 (ed. or. 1929).

²⁴¹ B. Bettelheim, *Un genitore quasi perfetto*, cit., p. 7.

²⁴² E. Toffano Martini, *Ripensare la relazione educativa*, cit., p. 212.

²⁴³ J. Korczak, *Come amare il bambino*, Luni, Milano 1966, p.173, (ed. or. 1918).

vero mondo e non un mondo in miniatura» e che «Uno degli errori più perniciosi è pensare che la pedagogia sia la scienza del bambino e non dell'uomo»²⁴⁴.

Seguendo la linea direttrice per cui «i diritti del bambino sono la base su cui fondare l'educazione», propone una *Magna Charta Libertatis* additando tre diritti fondamentali: il diritto del bambino alla sua vita presente; il diritto del bambino ad essere quello che è; il diritto del bambino alla morte²⁴⁵.

Egli può essere in un certo senso definito come “l'antesignano dei diritti dei bambini”²⁴⁶ il precursore delle Carte dei diritti dell'infanzia, non solo della Dichiarazione di Ginevra che, ancora vivente, criticò, ma anche della Dichiarazione del 1959 e soprattutto della Convenzione del 1989, con i suoi due diversi approcci di azione: la protezione del bambino e la sua promozione attraverso una progressiva autonomia. Korczak aveva già tentato una sintesi pratica di queste due anime: «Una farfalla sopra il torrente spumeggiante della vita. Come rendere resistente il suo volo senza appesantirlo, come temprare le sue ali senza affaticarle?».

Il riconoscimento dei diritti di tutela e partecipazione dei bambini è la condizione affinché essi possano vivere la loro irripetibile vita senza che sia loro negata la possibilità di contribuire a gestirla: «non si tratta beninteso di predicare un irresponsabile atteggiamento per far fare al bambino ciò che vuole. È lui stesso che ha bisogno di regole e di limitazioni perché, se libero, è in grado anche di capire fin dove può arrivare la sua leicità»²⁴⁷, seguendo così quella logica delle opposizioni polari²⁴⁸, di cui si diceva, fondante la dimensione educativa.

Korczak ha sempre cercato per tutta la sua vita di rispettare i bambini e gli adolescenti e di considerarli come individui autonomi. Visse con loro come difensore della loro causa e sviluppò forme democratiche di partecipazione e di autogestione della “casa degli orfani” come embrionale società democratica. Ecco perché nei suoi istituti fece instaurare i tribunali dei bambini, un giornale dei bambini e organi di autogestione, quali il parlamento²⁴⁹.

Di particolare interesse è il tribunale, che opera con le modalità di soluzione ragionevole e pacifica dei conflitti; viene ribaltata così innovativamente la logica dell'obbedienza assoluta in un momento storico tra l'altro, quello del periodo fra le due guerre mondiali, in cui, in molte istituzioni educative, regnava una rigida disciplina. Nel tribunale sono gli stessi ragazzi a giudicare coetanei e a volte gli educatori, seguendo un puntuale codice, che rivelava una messa in discussione di un mondo dominato dalle logiche e dagli interessi degli adulti²⁵⁰. Tutto ciò allo scopo di «evitare che l'educatore sia costretto a fare come il pastore o lo stalliere che tengono l'ordine con il bastone e con gli sbraiti e di permettergli invece di riflettere, consigliare e valutare con calma e con saggezza insieme con i bambini»²⁵¹. Aiuto quindi per riflettere anche su piccole questioni esaminandole dal punto di vista del diritto e della ragione e non solo del sorriso indulgente.

Il modello sociale prospettato è dunque quello fondato secondo norme democratiche, in quanto l'educazione alla vita di gruppo richiede regole esplicite e condivise, anche per

²⁴⁴ Ivi, p.167.

²⁴⁵ Ivi, p. 56.

²⁴⁶ E. Toffano Martini, *Ripensare la relazione educativa*, cit., p. 22.

²⁴⁷ G. Limiti, *Prefazione e biografia*, cit., p. 9.

²⁴⁸ Cfr. R. Guardini, *L'opposizione polare*, cit.

²⁴⁹ Tra le altre iniziative si ricorda l'albo, la cassetta delle lettere, la mensola, la commissione tutelare e le riunioni; Cfr. J. Korczak, *Come amare il bambino*, cit.

²⁵⁰ Anche se poi lo stesso Korczak porrà delle riflessioni critiche in merito.

²⁵¹ J. Korczack, *Come amare il bambino*, cit., p.341.

mantenere un ambiente sano e gradevole. Nella forte sintesi «solo con le parole non farai mai niente, ma al tempo stesso senza la parola non porterai avanti nessun lavoro, la parola è un alleato e non un sostituto»²⁵² la pedagogia avanza nel suo portato di scienza pratica. «Il bambino è simile al pianista che ha bisogno di sentirsi bene, in possesso di tutte le proprie facoltà, per poter eseguire con successo una composizione difficile»: è un'immagine che ben rispecchia l'obiettivo della sua stessa Istituzione ovvero la salvaguardia della salute del bambino, intesa non solamente come benessere fisico ma anche come equilibrio morale ed etico.

L'azione pedagogica di Korczak affonda le sue radici nella quotidianità in cui egli incontrava i bambini, come sottolinea Tschöpe Scheffler, prima di tutto come essere umano e non solo in un ruolo professionale, condividendone, insieme con suoi collaboratori, lo spazio di vita: «l'esperienza come auto-esperienza e come esperienza del mondo avviene infatti soprattutto laddove le persone si sentono legate le une alle altre in situazioni quotidiane viventi, in cui amano, ridono, giocano, lavorano e laddove possono essere felici ma anche tristi, arrabbiate e paurose»²⁵³. Nella quotidianità ogni persona è sempre attorniata dalle altre; «è solo nella pienezza delle espressioni di vita umane che il concreto individuale diventa possibile, in quanto l'allineamento del proprio pensiero, delle proprie azioni e del sentire diventa percepibile nello specchio degli altri»²⁵⁴. Fino a che la struttura delle nostre forme di vita sociali metterà in primo piano la divisione tra il mondo degli adulti e il mondo dei bambini, «dipenderà soprattutto dal giudizio, dalla buona volontà e dall'arbitrio degli adulti in che misura essi faranno partecipare i bambini alla loro vita o li escluderanno, assegneranno loro dei mondi particolari e contribuiranno a configurare questi mondi per i bambini, raramente con i bambini»²⁵⁵.

Il modo di procedere di Korczak, attento in modo assoluto all'ascolto del bambino, è un esempio per tutti gli educatori. I bambini, crescendo, sono sempre più in grado di comunicare i propri bisogni al mondo dei grandi, anche se troppe volte gli adulti non sono capaci di ascoltarli. Da subito la voce adulta si sovrappone a quella infantile, «restituendone un'interpretazione cristallizzata, a dispetto di tanta ermeneutica contemporanea, nonché di tanta saggezza pedagogica. Quella saggezza propensa a ritenere che i bambini come “minuti geroglifici” mantengono una cifra di mistero da rispettare»²⁵⁶. Infatti «da una parte risulta chiaro come Korczak si ponga come indagatore, ricercatore ed osservatore nel suo approccio verso il bambino per capirlo; dall'altra, si comprende che Korczak partiva dal presupposto, pur con tutta la ricerca esatta da lui portata avanti, che il bambino si sottraesse e che rimanesse misterioso, non pianificabile e controllabile»²⁵⁷. L'uomo per Korczak non viene visto come oggetto di ricerca, bensì come soggetto, come essere indipendente da considerare

²⁵² Ivi, p.280.

²⁵³ S. Tschöpe-Scheffler, *Domande fondamentali invece di fondamenti. La pedagogia del rispetto in Janusz Korczak*, in E. Toffano Martini, P. De Stefani (a cura di) (2012), *“Che vivano liberi e felici...”*. *Il diritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York*, Atti del Convegno, Carocci, Roma, in via di pubblicazione (Il volume raccoglie anche gli Atti del Convegno Internazionale dal medesimo titolo, che comprende un'espressione di Korczak – “Che vivano liberi e felici...”– svoltosi il 23 ottobre 2009 nell'Aula Magna del Bo' a Padova.

²⁵⁴ *Ibidem*.

²⁵⁵ *Ibidem*.

²⁵⁶ E. Toffano Martini, *Ripensare la relazione educativa*, cit., p. 63 (L'espressione “minuti geroglifici” è di Korczak).

²⁵⁷ S. Tschöpe-Scheffler, *Domande fondamentali invece di fondamenti*, cit.

seriamente nella sua unicità. L'attività di ascolto e comprensione nei confronti di un bambino da parte di un adulto, richiede allora specifiche competenze affinché quest'ultimo possa capire i contenuti dei messaggi e delle richieste espresse dal bambino, sia sul piano cognitivo che su quello affettivo-relazionale, rispettandone in questo modo i tempi e le motivazioni²⁵⁸.

L'educazione, in tutte le sue implicazioni di atto intenzionale, pone difatti continua centralità al rapporto e all'interazione: «Non avevo parlato ai bambini ma con i bambini», ricorda Korczak. Poter loro parlare da pari a pari, riconoscendo a ognuno una dignità personale senza limitazioni derivate da pregiudizi: «Parlare con i bambini per aiutarli ad essere se stessi. Gli educatori divengono così terapeuti di una felicità fatta di piccole cose»²⁵⁹. Ancora «per sapere come dovremmo fare, dobbiamo rivolgerci a degli esperti e gli esperti, in questo caso ... sono i bambini».

È necessario dunque partire da una buona relazione per costruire un progetto d'intervento che veda il bambino protagonista dell'azione, e non solo come oggetto da tutelare. Per questo si dovrebbero utilizzare i codici del bambino e i suoi riferimenti. Il bambino, così sostenuto, potrà riflettere su se stesso e ridefinire le proprie richieste di aiuto, pensare alle prospettive di possibili soluzioni ai problemi contingenti uscendo dalla realtà, talvolta paralizzante, dell'immediato presente.

Il problema si può risolvere solo caso per caso e momento per momento, nessun parere deve diventare una convinzione assoluta o una convinzione per sempre. Che la giornata di oggi sia sempre e soltanto un passaggio dalla somma delle esperienze di ieri a quella certamente più grande di domani [...]. Solo a queste condizioni il lavoro dell'educatore non sarà né monotono né privo di senso [...], solo allora saprà partecipargli l'intero "abbecedario della vita"²⁶⁰.

Per giungere a co-sentire con il bambino, a comprendere «le primavere e gli autunni dello sviluppo», è tuttavia necessario dapprima cercare la propria strada, cercare di conoscersi e poi, rivitalizzati dalla riflessione, immergersi nell'azione: «programmare, decidere, stancarsi molto, realizzare, ridere dei tentativi mal riusciti e delle difficoltà superate»; accompagnati anche dalle piccole delusioni: «commetterai tanti errori, perché non commette sbagli soltanto chi non fa nulla»²⁶¹. L'immagine che ci lascia è quella dunque di un educatore che «non schiaccia ma libera, non trascina ma innalza, non opprime ma forma, non impone ma insegna, non esige ma chiede»²⁶².

L'educatore, creando quell'atmosfera fatta di sentimenti delicati, di sforzi entusiasti, di gioie intellettuali, è così chiamato «a comprendere, non a punire, a dar fiducia e a guadagnarla, ai bambini e dai bambini, affinché i più importanti anni della vita di un uomo non vengano passati nella soffocante pretesa di dettare il comportamento futuro e le scelte di vita a chi, essendone titolare, ha diritto di farlo in proprio»²⁶³.

Costante è il reciproco «rinvio tra la stabilità del quotidiano e la novità dell'avventura, tipico di un'educazione sana e vivace, consapevole di quella che Korczak chiama la "legge dell'antitesi": un "meccanismo di resistenza, di autodifesa", lungo la crescita, che "fornisce il

²⁵⁸ Cfr. E. Caffo, *Prefazione* in J. Korczak, *Il diritto del bambino al rispetto*, cit.

²⁵⁹ G. Limiti, *Prefazione e biografia*, cit., p. 8.

²⁶⁰ J. Korczak, *Come amare il bambino*, cit., p. 131.

²⁶¹ Ivi, p. 155.

²⁶² Ivi, p. 114.

²⁶³ G. Limiti, *Prefazione e biografia*, cit., p. 10.

chiarimento di molte reazioni paradossali ai pungoli educativi e consiglia di astenersi da suggestioni troppo numerose, troppo frequenti e troppo forti pur se andassero nella direzione più auspicabile»²⁶⁴.

I valori pedagogici costituiscono allora il coronamento di un itinerario alla libertà, fondata sull'equilibrio morale, naturale, civico. In tal modo il bambino e l'adolescente divengono partecipi, pronti a collaborare con gli altri, a costruire insieme una comunità democratica.

Aggiunge Korczack: «non dai libri, ma da noi stessi». La forza del suo messaggio sta infatti non solo nello studio di teorie e strategie pedagogiche ma nell'averle poi sapute incarnare, attualizzare, rendere personalmente 'vive', nella consapevolezza della necessità e incisività degli esempi, della testimonianza, della "significativa e personale presenza".

É a persone come lui che si devono le conquiste espresse nelle carte internazionali dei diritti dei bambini.

²⁶⁴ E. Toffano Martini, *Ripensare la relazione educativa*, cit., p. 70.

2. Le classificazioni e i contesti della partecipazione

Un bambino incoraggiato durante la prima infanzia a interagire attivamente con il mondo esterno avrà maggiori possibilità [...] di vivere l'adolescenza con la fiducia, la determinazione e le capacità necessarie per contribuire al dialogo democratico e a ciò che succede in famiglia, a scuola, nella comunità e nella nazione¹

2.1 La partecipazione: una dinamica processuale

Il partecipare, esito di un autentico processo educativo-formativo, che tende non tanto a risultati contingenti quanto a mete durevoli, si viene a qualificare come un cammino esperienziale che intercetta i molteplici mondi del quotidiano e tutte le fasi della vita umana, come «un continuo atto di vita: dal bimbo che si intrufola tra papà e mamma per non sentirsi escluso dal loro affetto, al vecchio che protesta perché i suoi non lo ascoltano più come una volta»².

Se si considera l'età evolutiva si nota che i bambini partecipano alla vita sin dalla nascita e, con la crescita, alimentano l'attitudine ad esprimere bisogni e desideri. In una partecipazione che si trasforma e diviene sempre più articolata, è possibile scorgere una «continuità evolutiva», come afferma il Rapporto sulla Condizione dell'infanzia nel mondo 2003 dell'Unicef, la quale «inizia dai primi gesti di un neonato e prosegue fino alle solide prese di posizione di un adolescente»³. Anche in altri studi, si sostiene che le competenze possedute da un bambino dipendono dalle opportunità di partecipazione che ha avuto – o non avuto – nelle prime fasi della vita.

I neonati manifestano per lo più una partecipazione di tipo emotivo: essi cioè «vivono esperienze che risultano significative e importanti sotto molti profili, da cui nasce il desiderio di condividere e far partecipare ad altri le proprie emozioni, i propri apprendimenti, le proprie esperienze»⁴. Essi comunicano attraverso l'espressività del viso e una gestualità non-verbale; pertanto «se i genitori, o chi per loro, riescono a seguire le indicazioni inviate dal bambino nel suo primo anno di vita, gli scambi reciproci contribuiranno a creare in lui una sana affettività»⁵. Per crescere e sviluppare le proprie capacità sono necessari, infatti, tre elementi principali: una buona salute, un'alimentazione appropriata e cure adeguate, in un ambiente protettivo e affettuoso, sensibile e stimolante.

¹ Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo 2003*, cit., pp. 9-10.

² L. Corradini, *Dialogo pedagogico e partecipazione scolastica*, Massimo, Milano 1976. p. 233.

³ Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo 2003*, cit., pp. 19-20.

⁴ Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per gli affari sociali, Osservatorio nazionale per l'infanzia, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *Non solo sfruttati o violenti*, cit., p. 336.

⁵ Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo 2003*, cit., pp. 19-20.

Gradualmente i bambini piccoli iniziano a comprendere e ad esprimere anche compartecipazione, pure in situazioni caratterizzate da emozioni e situazioni non piacevoli; in questo modo sperimentano il prender parte a qualcosa (sentimento, emozione, esperienza...) ⁶.

Per Lansdown a partire dai 19 mesi i bambini iniziano a esprimersi tramite parole, disegni e giochi. Stanno imparando a condividere, a giocare con altri bambini, a percepire un senso di unione con gli altri. Dai quattro anni, i bambini iniziano ad acquisire un più preciso senso di sé e di indipendenza, insieme ad abilità cognitive e di linguaggio. Giocano con i loro pari attraverso la creazione dei loro set di regole, relazioni e processi decisionali. Sulla base di questa predisposizione al rapporto «la reattività e il rispetto che ricevono dagli adulti che li assistono nonché dall'ambiente in cui vivono miglioreranno e sosterranno lo sviluppo di queste competenze e di queste caratteristiche» ⁷.

Con la crescita diviene possibile accedere anche ad un altro tipo di partecipazione, che vede bambini e ragazzi direttamente protagonisti, in grado di contribuire a compiere scelte e a prendere delle decisioni.

Questo può tradursi in famiglia nell'essere coinvolti nella vacanza da realizzare, nella casa da cambiare, in una festa da organizzare, mentre nel gruppo dei pari invece può concretizzarsi nella decisione sul gioco da fare insieme. Ci si apre poi ad aspetti di partecipazione scolastica e comunitaria. In altri termini, crescendo, il bambino «può giungere a caratterizzare la propria presenza nella società in modo tale da essere non solo oggetto ma soggetto in qualche misura corresponsabile e condeterminante di tutte le decisioni sociali che lo coinvolgono» ⁸.

Da indagini recenti, emerge in particolare che gli adolescenti «hanno bisogno di forti legami con la famiglia e con la scuola; che danno il meglio di sé quando hanno solide relazioni, quando sentono di essere apprezzati dalla comunità e quando hanno l'occasione di essere utili agli altri; che per loro è importante avere rapporti positivi con gli adulti, spazi in cui sentirsi sicuri e opportunità di offrire il proprio contributo» ⁹.

Pertanto esercitano il diritto di partecipazione «bambini che influenzano questioni che riguardano le loro vite, esprimendo chiaramente le loro idee o agendo insieme agli adulti» ¹⁰ e «adolescenti che partecipano ai processi, alle decisioni e alle attività influenzandoli» ¹¹.

Pur nelle sfumature differenti che la partecipazione assume a seconda dei diversi contesti socio-culturali, occorre sottolineare che «il coinvolgimento continuo degli adolescenti è un elemento essenziale se vogliamo facilitare e garantire la loro abilità di assumere il posto che spetta loro di diritto nelle loro rispettive comunità e società» ¹². Lo sviluppo di un apporto

⁶ Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per gli affari sociali, Osservatorio nazionale per l'infanzia, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *Non solo sfruttati o violenti*, cit. p. 336.

⁷ G. Lansdown, *Can You Hear Me? The right of young children to participate in decisions affecting them*, Bernard van Leer Foundation, The Hague 2005, pp. 1-2 (trad. di chi scrive).

⁸ Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per gli affari sociali, Osservatorio nazionale per l'infanzia, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *Non solo sfruttati o violenti*, cit., p. 337.

⁹ Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo 2003*, cit., p. 35.

¹⁰ P. Stephenson, S. Gourley, G. Miles, *Child participation*, Tearfund, Teddington 2004, p. 5 (trad. di chi scrive).

¹¹ Unicef – R. Rajani, *The Participation Rights of Adolescents: A strategic approach*, United Nations Children's Fund, New York 2001, p.1.

¹² Commonwealth Secretariat, *One. Participation in the second decade of life. What and Why?*, London 2005, p. 5.

partecipativo poggia allora sul «riconoscimento delle loro potenzialità e del valore del loro contributo alla vita quotidiana»¹³.

2.2 Le elaborazioni classificatorie

L'esercizio del diritto di partecipazione non consiste semplicemente nell'aumentare la partecipazione di bambini e ragazzi in termini quantitativi, ma anche nell'ottimizzare le opportunità partecipative in maniera qualitativa e costruttiva.

Muovendo da questa considerazione, alcuni studiosi hanno elaborato delle riflessioni che forniscono, a livello teorico, un importante riferimento per tutti coloro che intendono promuovere la partecipazione intesa non come semplice presenza.

Iniziale punto di riferimento per trattare della partecipazione si è trovato negli studi di Arnstein che, analizzando esperienze partecipative adulte negli Stati Uniti, aveva elaborato una scala della partecipazione.

Si tratta di una scala strutturata, come si vede nello schema seguente, in otto gradi, raggruppabili in tre tipologie – non partecipazione, partecipazione formale, vera partecipazione – e classificati, in ordine crescente, dalla manipolazione fino al controllo dei risultati da parte dei cittadini, che rimane ancora adesso come una delle categorizzazioni più note e citate¹⁴.

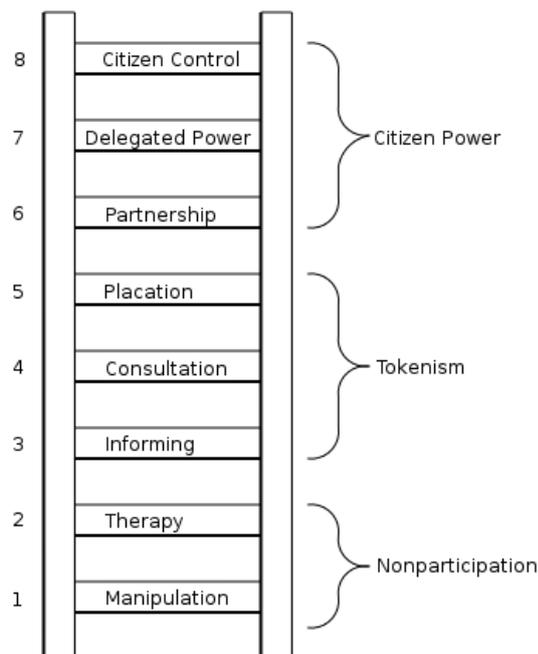


Fig. 3 Scala di partecipazione dei cittadini di Arnstein¹⁵

¹³ R. Ruggiero, *Partecipazione, non solo protezione*, cit., p. 69.

¹⁴ S. Arnstein, *A ladder of citizen participation*, in "Journal of the American Institute of Planner", 35, 1969, pp. 216-224.

¹⁵ Cfr. <http://lithgow-schmidt.dk/sherry-arnstein/ladder-of-citizen-participation.html>.

Le forme non partecipative comprendono al livello più basso la *manipolazione* che indica la situazione in cui chi governa continua a governare ottenendo il consenso attraverso un tipo di educazione finalizzata a giustificare il potere e attraverso un tipo di mass media sotto il controllo di chi governa; segue il livello chiamato *terapia*, che indica la situazione per cui, in caso di difficoltà a realizzare la democrazia rappresentativa, ritenuta la condizione ottimale per favorire la partecipazione, si correggono le eventuali difficoltà attraverso «terapie correttive» in cui si guidano/addestrano i cittadini a partecipare.

Il livello superiore è detto di “partecipazione formale” o “apparente” o “simbolica”. Il termine usato, non facilmente traducibile in italiano, è *tokenism*¹⁶. Questo livello è comprensivo di tre gradi di partecipazione: “informazione”, “consultazione” e “contenimento dei conflitti”.

L’*informazione* consiste nella trasmissione ai cittadini di nozioni e indicazioni relative alla natura dei problemi o alle ragioni o agli effetti delle decisioni assunte dai detentori istituzionali del potere; la *consultazione* che prevede che anche i cittadini possano esporre le proprie ragioni e esprimere le proprie opinioni rispetto a tematiche considerate; il *contenimento dei conflitti* prevede l’inserimento di un numero ridotto di rappresentanti di una minoranza o di gruppi sociali marginali all’interno di un comitato o di organismi finalizzati alla soluzione di particolari problemi sociali. La vera partecipazione, che si colloca ai livelli superiori, comprende al più basso grado la forma del “partenariato”, quindi la “delega dei poteri” e al più alto grado il “controllo dei cittadini”.

La partecipazione *partenariato* si basa come sull’esistenza di un accordo esplicito e vincolante tra attori pubblici e privati che si impegnano a realizzare attività finalizzate al raggiungimento di obiettivi comuni. Nelle forme di delega di potere, i cittadini rappresentano la maggioranza all’interno di commissioni nominate ad hoc per rispondere a particolari problemi e le istituzioni forniscono garanzie specifiche sul fatto che le decisioni assunte all’interno di tali organismi verranno prese in adeguata considerazione. Il caso più tipico di controllo popolare è costituito dai referendum che possono essere utilizzati come strumenti per trasferire nelle mani dei cittadini il completo potere decisionale sull’approvazione di atti politici come ad esempio un piano urbanistico oppure il finanziamento di un progetto con ricadute importanti su un’area urbana¹⁷.

Altre scale dopo quella di Arnstein sono state formulate nei decenni successivi.

Tra le classificazioni che hanno introdotto elementi innovativi nella teoria della partecipazione si ricordano, la scala di Aggens, che propone di misurare l’energia e l’interesse dei cittadini e il tempo e le risorse che essi sono disposti a mettere in gioco; la scala di Dorcey e di altri della British Columbia Round Table, che punta l’attenzione sui vari stadi di un processo di pianificazione e sottolinea il fatto che la natura della partecipazione pubblica può cambiare nel passaggio da uno di questi stadi al successivo; la scala di Bruns, che sottolinea l’importanza del tema dell’*advice* (del to advise), cioè della competenza e della consulenza¹⁸.

¹⁶ Come ricorda Giuseppe Gangemi, si intende la pratica di produrre vari tipi di moneta che non hanno in sé valore, ma lo acquisiscono solo nel contesto in cui sono usati. Cfr. G. Gangemi, *L’e-democracy come risvolto tecnologico della partecipazione*, in L. De Pietro, *L’evoluzione dei modelli e delle tecnologie per la partecipazione dei cittadini: l’esperienza del Consiglio regionale del Veneto*, Marsilio, Venezia 2010, p. 13.

¹⁷ Sintesi ripresa da L. Fazzi, *La partecipazione tra teoria e pratica: nodi metodologici, sfide e scenari futuri*, in L. Mortari (a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Bruno Mondadori, Milano 2008, pp. 141-170.

¹⁸ Cfr. G. Gangemi, *L’e-democracy come risvolto tecnologico della partecipazione*, cit. L’Autore riporta una sintesi dei principali contributi: L. Aggens, *Identifying Different Levels of Public Interest in Participation*, Fort Belvoir, The Institute for Water Resources, us Army Corps of Engineers. 1983.; A.H.J. Dorcey and British

A fine anni Novanta, i tempi sono risultati maturi per porre mano a una specifica categorizzazione sulle forme partecipative dei minori d'età.

Hart, su un mandato dell'Unicef, appronta una "scala della partecipazione" per ragazzi e ragazze, adattando il modello elaborato da Arnstein. Il testo *Children's participation: From tokenism to citizenship*¹⁹ raccoglie i risultati dei suoi lavori. La scala nasce dalla considerazione che esistono diversi modi in cui bambini e ragazzi vengono coinvolti nei processi partecipativi, alcuni dei quali, che conducono a situazioni di mera facciata, non sono realmente partecipativi.

Gli otto gradini, di cui è costituita la scala di Hart, possono pertanto essere distribuiti in due "blocchi": gradini di non partecipazione e gradini di partecipazione.

Nel primo sono classificate le situazioni in cui bambini e ragazzi vengono, anche se in diversa misura, "utilizzati" dagli adulti; nel secondo invece è possibile rintracciare i processi realmente partecipativi in cui i bambini e i ragazzi sono coinvolti a partire dalla semplice consultazione e informazione fino alla concreta progettazione di azioni curata direttamente dai ragazzi, con condivisione o meno di momenti operativi con gli adulti.

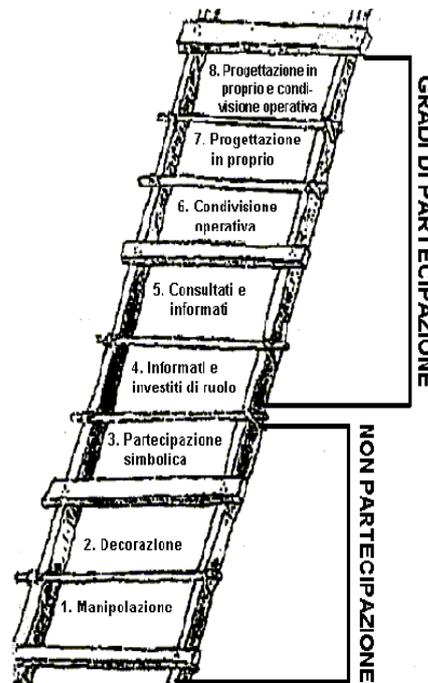


Fig. 4 Scala della partecipazione elaborata da Hart²⁰

Columbia Round Table on the Environment and the Economy, *Public Involvement in Government Decision-making: Choosing the Right Model. A Report of the B.C. Round Table on the Environment and the Economy*, Victoria, The Round Table, 1994; B. Bruns, *Politics of the Commons: Articulating Development and Strengthening Local Practices*, intervento al *The Regional Center for Social Science and Sustainable Development* (rcsd), (11-14 luglio 2003, Chiang Mai, Thailand).

¹⁹ Si veda. R.A. Hart, *Children's participation: From tokenism to citizenship*, cit.

²⁰ R.A. Hart, *La partecipazione dei bambini*, cit., p. 41.

Tutti i bambini potrebbero operare ad uno qualsiasi dei livelli superiori della scala, a seconda della loro abilità e del loro interesse espresso verso un loro particolare progetto. Ma ciò non implica che qualsiasi progetto, ad esempio di operazione al livello 4 sia necessariamente inferiore ad uno in cui stanno operando a livello 7.

Principi importanti sono di evitare di operare ai tre gradi più bassi, classificati come i livelli della non-partecipazione e la scelta: un programma dovrebbe essere studiato per massimizzare l'opportunità per ogni bambino e adolescente di scegliere di partecipare al suo livello più alto di capacità. I facilitatori adulti dovrebbero fissare le condizioni che consentono ai gruppi di lavorare a qualunque livello essi desiderino. Un bambino, ad esempio, può operare a diversi livelli su diversi progetti o durante fasi diverse dello stesso progetto. Inoltre, alcuni bambini possono non voler iniziare dei progetti da soli, ma essere ugualmente eccellenti collaboratori.

Utile è una presentazione più precisa degli otto gradini della scala²¹:

1. *manipolazione*: si riferisce a quei contesti nei quali gli adulti utilizzano le voci dei bambini per far volutamente passare il loro messaggio. Ad esempio, gli adulti potrebbero produrre una pubblicazione che include disegni dei bambini, ma con nessuna partecipazione da parte loro alla selezione dei disegni e alla redazione della pubblicazione. I disegni, estrapolati dal contesto in cui sono stati fatti, possono essere usati dagli adulti per sostenere una prospettiva sui bambini che può essere ritenuta da loro non condivisibile. Si spaccia quindi per prodotto dei bambini il frutto di un'attività gestita invece da adulti;
2. *decorazione*: è un fenomeno per il quale i bambini indossano uniformi o magliette a sostegno di una causa sapendo poco della causa stessa e non essendo per niente coinvolti nell'organizzazione dell'evento; o ancora quando i prodotti dei bambini vengono utilizzati come elemento meramente decorativo di un progetto realizzato dagli adulti. Si tratta di un livello superiore in quanto gli adulti non fingono che la causa sia ispirata dai bambini, ma si servono semplicemente di loro per sostenerla come se fossero dei partecipanti consapevoli;
3. *partecipazione simbolica*: si tratta di progetti attuati da adulti a cui interessa molto far sentire la voce dei bambini ma che non hanno mai pensato in modo attento e autocritico a come farlo. Il risultato è che creano attività all'interno delle quali sembra che i bambini abbiano una voce ma in realtà hanno poca o nessuna scelta sull'argomento o sul modo di comunicarlo o non hanno tempo per elaborare opinioni proprie;
4. *investiti di ruolo e informati* ("mobilitazione sociale"): è l'approccio più diffuso dalle agenzie di sviluppo internazionali che lavorano nei paesi in via di sviluppo. Purtroppo solitamente avviene secondo criteri che non soddisfano quelli della partecipazione effettiva e non contribuiscono quindi a raggiungere l'obiettivo della socializzazione democratica. Spesso è difficile giudicare se un progetto di mobilitazione sociale si colloca lungo il continuum di un'attività voluta dal sistema o invece autenticamente volontaria. Un altro esempio comune di mobilitazione sociale è educare i bambini su una questione specifica affinché influiscano poi sul comportamento degli adulti che sono loro vicini;
5. *consultati e informati*: i progetti possono essere creati e gestiti da adulti ed essere comunque considerati partecipativi se i bambini ne capiscono i processi, sono consultati

²¹ Ivi, pp. 40-45.

e le loro opinioni sono trattate seriamente. Studi ad ampio raggio nelle città sulle opinioni dei giovani, possono essere esempi eccellenti in questo tipo di partecipazione, specialmente se i bambini che sono stati consultati sono coinvolti anche nell'analisi e nella discussione dei risultati;

6. *condivisione operativa*: il sesto livello della scala indica una reale partecipazione perché, sebbene i progetti sono avviati dagli adulti, le decisioni sono condivise con i bambini o adolescenti. La maggior parte dei progetti svolti dalle comunità non sono rivolti a particolari gruppi di età ma vengono condivisi da tutti, ma per giungere realmente a progetti decisionali condivisi, i bambini hanno bisogno di essere coinvolti nei diversi gradi dell'intero processo. Il *Children's Environments Research Group*, ad esempio, ha assistito le scuole e i gruppi di comunità nel lavoro con i bambini per ideare gli spazi di gioco ad Harlem e nel Bronx, a New York. Un altro esempio è stata la creazione di un giornale: durante l'anno Internazionale del bambino (1979) il Group Ludic ha creato una tenda a Parigi dove i bambini imparavano a ricercare informazioni da altre regioni e Paesi. I ragazzi producevano un quotidiano con il sostegno di giornalisti professionisti;
7. *progettazione in proprio da parte dei destinatari*: i progetti attinenti a questo livello sono particolarmente difficili da trovare, se si esclude la sfera dei giochi, i quali sono un banco di prova particolarmente importante per molte delle qualità fondamentali che vogliamo incoraggiare e che non dovrebbero essere ignorate. Ci sono comunque modi con cui gli adulti possono intervenire senza dirigere. Con i bambini molto piccoli il segreto è creare il palcoscenico per gioco. Molte comunità nell'Europa del Nord hanno sviluppato *adventur& playgrounds* per bambini più grandi (di solito tra gli 8 e i 14 anni). In questi ambienti, che offrono materiali per la libera espressione, soprattutto legno e attrezzi per lavorarlo, alcuni "conduttori" adulti supportano, ma non dirigono, il gioco dei bambini e le attività di costruzione. In generale i bambini che hanno imparato a cooperare in queste ambientazioni sono più preparati a dare contributi utili alle loro comunità;
8. *progettazione in proprio e condivisione operativa*: si tratta di progetti avviati da bambini in cui però gli adulti rimangono coinvolti; il loro intervento consente ai bambini di continuare a gestire quei progetti. Se, comunque, i bambini o i ragazzi scelgono di collaborare con gli adulti per lo sviluppo di un progetto che hanno iniziato loro stessi, significa che essi sentono sufficientemente competenti e fiduciosi nel loro ruolo da non ritenere necessario negare il loro bisogno di collaborare con gli altri. Sono proprio gruppi ben organizzati di adolescenti a comprendere che, anche se possono essere in grado di portare a termine da soli i propri progetti, possono aver bisogno a qualche livello di lavorare con gli adulti.

In sintesi, nei primi tre gradini, ci si trova di fronte a casi di "tokenismo" in quanto le attività di partecipazione vengono promosse per rispondere a sollecitazioni che provengono da varie direzioni, ma senza che si verifichi una partecipazione sincera e convinta dei ragazzi, ossia una partecipazione matura a partire da una riflessione sulla loro esperienza²².

Una schematizzazione semplice e fornita di esempi pratici degli otto "gradini" descritti viene fornita da Frajerman e Treseder²³:

²² Ivi, pp. 40-42.

²³ Save the Children – L. Frajerman, P. Treseder, *Children as Service Users Too – A Guide to Consulting Children and Young People*, 2000 (trad. di chi scrive).

Tipologie di partecipazione di bambini e adolescenti

Assenza di coinvolgimento:

Il progetto è ideato e condotto dagli adulti. I bambini non risultano nemmeno coinvolti o la loro partecipazione è di tipo *tokenism*.

Es. ai bambini si richiede come sensibilizzare maggiormente i giovani sul tema dell'Aids ma in seguito non gli viene fornito nessun feedback sul loro intervento e il loro coinvolgimento nelle iniziative termina a questo punto/livello.

Incaricati e informati:

Gli adulti definiscono il progetto e i bambini si propongono volontariamente. Viene loro spiegato il progetto e apprendono chi ha deciso di renderli partecipi e il perché. Gli adulti prendono atto delle loro idee/opinioni.

Es. gli adulti pianificano il contributo dei bambini riguardo a un'iniziativa di pulizia di una riserva naturale e questi organizzano i propri lavori di squadra.

Coinvolti e informati:

Il progetto è disegnato e condotto dagli adulti, che in questa circostanza coinvolgono i bambini. Questi infatti partecipano all'intero processo di sviluppo e gli adulti prendono seriamente in considerazione le loro opinioni.

Es. Il Consiglio scolastico è presieduto dai docenti; tuttavia le proposte avanzate dai rappresentanti degli studenti sono prese in esame prima di deliberare.

Avvio/Incipit degli adulti, decisioni condivise con ragazzi:

Anche se gli adulti promuovono una proposta, ai bambini è lasciata la facoltà di svilupparla e di implementarla/attuarela. I bambini sono coinvolti nella fissazione di obiettivi ambiziosi e nell'assunzione di decisioni.

Es. ai ragazzi si richiede di partecipare allo studio delle violazioni dei diritti dei bambini e di collaborare con i capi dei Paesi per definire le azioni da intraprendere in risposta ai problemi identificati.

Input dei bambini, decisioni condivise con gli adulti:

I bambini generano l'idea, sviluppano i relativi progetti e richiedono consigli e supporto agli adulti.

Es. i giovani avanzano il bisogno di un servizio di assistenza in relazione alla problematica del suicidio nella loro comunità; i leader della suddetta comunità richiedono alla popolazione stessa di collaborare con i giovani per sviluppare il servizio in questione.

Ideazione e progettazione dei ragazzi:

I bambini promuovono un progetto e ne stabiliscono le linee di conduzione. Gli adulti sono a disposizione ma non ne assumono l'incarico.

Es. un'organizzazione presidiata da giovani avvia una campagna contro la violenza domestica nella propria comunità e ricerca l'alleanza di un'associazione non governativa impegnata nella lotta per i diritti delle donne per trarne sostegno e fare azioni di lobbying.

Stephenson, Gourley e Miles propongono una suddivisione di questi gradini utilizzando differenti proposizioni: azione su, azione per, azione con/da, azione con, azione da:

– *Coercizione/Azione su*: manipolazione, decorazione, *tokenism*;

- *Informazione/Azione per*: ai bambini e agli adolescenti viene dato un compito e detto che cosa è necessario per svolgerlo;
- *Consultazione/Azione con/da*: i bambini e gli adolescenti sono consultati e informati;
- *Collaborazione e partnership/Azione con*: progetti iniziati dagli adulti, ma poi condivisi con i bambini e gli adolescenti; progetti iniziati dai bambini e dagli adolescenti, ma poi condivisi con gli adulti; progetti iniziati insieme da adulti e bambini/adolescenti;
- *Assunzione di un ruolo da protagonista/Azione da*: progetti iniziati e diretti dai bambini e dagli adolescenti²⁴.

La partecipazione si presenta così come «un processo costruttivo e dinamico i cui risultati vengono conseguiti progressivamente»²⁵. Non esiste un modello unico che indichi come i bambini dovrebbero partecipare nella società dato che diverse sono le caratteristiche ambientali.

Un aspetto meritevole di attenzione è che «la concezione di Hart sulla partecipazione dei bambini e degli adolescenti è “relazionale” piuttosto che “individualistica”; enfatizza la qualità e i termini di relazione tra giovani e adulti piuttosto che la mera separazione e assoluta autonomia d’azione da parte dei più giovani»²⁶. La partecipazione va dunque pensata anche nella sua veste di «diritto non calato dall’alto, elemento fondante di una nuova cittadinanza sociale, bene relazionale costituente quel capitale sociale necessario per immaginare e agire giochi a somma positiva in cui “tutti guadagnino qualcosa”, in una nuova costante pratica di negoziazione»²⁷.

Le scale di Arnstein e quella di Hart differiscono nella dimensione della partecipazione, in due punti: 1) lo spostamento del *tokenism* dal genere intermedio (intermedio tra partecipazione e non partecipazione) a grado di non partecipazione; 2) la sostituzione del grado di non partecipazione «terapia» con il grado di non partecipazione «decorazione»²⁸.

Nel corso degli ultimi anni alcuni opinionisti hanno avanzato critiche rispetto all’uso non qualificato della Scala di Partecipazione²⁹. Per Reddy e Ratna l’immagine della scala con vari livelli può essere fuorviante, in quanto suggerisce l’idea di una sequenza, mentre nella realtà un livello potrebbe non per forza di cose condurre al livello successivo. La concettualizzazione dei livelli di partecipazione in termini di scala potrebbe inoltre implicare una gerarchia di valori. Hart ha però più volte sottolineato che la scala è «un punto di partenza per pensare alla partecipazione dei bambini nei progetti»³⁰, anziché un prodotto finito e completo. Sicuramente ciò ha provocato discussioni importanti e ha incoraggiato il personale di varie agenzie governative e non governative a riflettere intorno alla tematica. Di recente,

²⁴ P. Stephenson, S. Gourley, G. Miles, *Child participation*, cit., p. 13 (trad. di chi scrive).

²⁵ R. Montani, D. Babetto, *Il ruolo della scuola per la promozione dei bambini-ragazzi. 1. Di-ritti a scuola. Collegialità e visibilità sociale dei diritti* in P. De Stefani (a cura di), *A scuola con i diritti dei bambini*, cit., p. 107.

²⁶ Unicef – R. Rajani, *The Participation Rights of Adolescents*, cit., p. 3.

²⁷ V. Baruzzi (a cura di), *La partecipazione dei bambini e degli adolescenti*, cit., in A. Baldoni, A. Busetto, A.R. Fava (a cura di), *Future città, nuovi cittadini. Le competenze di bambini e adolescenti al servizio dell’innovazione per il governo della città*, La Mandragora, Imola 2004, p. 12.

²⁸ G. Gangemi, *L’e-democracy come risvolto tecnologico della partecipazione*, cit., p. 16.

²⁹ P. Kirby, M. Woodhead, *Children’s Participation in Society*, in H. Montgomery, R. Burr and M. Woodhead, *Changing Childhoods, local and global*, Chichester, John Wiley and Sons Ltd Kirby and Woodhead, 2003, p. 243). Cfr. anche L. Ackermann, T. Feeny, J. Hart, *Understanding e evaluating children’s participation. A review of contemporary literature*, For Plan UK, 2003, p. 10.

³⁰ R.A. Hart, *Children’s Participation: From Tokenism to Citizenship*, cit., p. 8.

Reddy e Ratna hanno offerto un'utile elaborazione a partire dalla considerazione critica, che si riporta di seguito, delle idee di Hart³¹:

Rappresentazioni del coinvolgimento adulti-bambini e adolescenti

1. *Opposizione attiva*: ci sono molti adulti che si oppongono energicamente al coinvolgimento dei bambini, per svariate motivazioni tra cui la convinzione che non dovrebbero essere gravati da un simile compito, che non posseggano le capacità richieste o che possano essere facilmente influenzati.
2. *Impedimento*: in questo caso si riscontra la presenza di adulti che ostacolano o scoraggiano l'intervento dei bambini o che, al contrario, o gli offrono l'opportunità di esprimersi, ma il modo con il quale si pongono nei loro confronti è tale da limitarne il contributo. Affievoliscono intenzionalmente o meno le potenzialità dei bambini e finiscono per farli sentire inadeguati.
3. *Manipolazione/raggiro*: vi sono adulti che orientano la partecipazione dei bambini in modo da favorire il raggiungimento dei propri obiettivi o da supportare i propri interessi. A volte tale manipolazione può risultare evidente, in altri casi può essere celata. In talune circostanze gli adulti dichiarano di manipolare i bambini nell'intento di consentire loro di meglio esprimersi. Poiché il raggiro è un'arma acuta e sensibile, deve essere costantemente sotto controllo.
4. *Decorazione*: qualora gli adulti utilizzino i contributi dei bambini esclusivamente come supporto marginale.
5. *Tokenism*: fenomeno che si verifica quando gli adulti si avvantaggiano della presenza dei bambini e fingono di averli coinvolti concedendo loro la possibilità di partecipare. Sfruttano la loro presenza per proporsi come "avvocato dei diritti dei bambini" e persone corrette.
6. *Tolleranza*: alcuni adulti accettano la nozione di coinvolgimento dei bambini diffusa, ritenuta importante. Consentono ai bambini di partecipare, senza tuttavia dar credito al risultato.
7. *Comprensione*: alcuni adulti reputano la partecipazione dei bambini "attraente" e "interessante", motivo per cui creano occasioni per la loro espressione. Ciò nonostante si tratta di progetti limitati, cui non fanno seguitovi seri risvolti.
8. *Bambini informati*: certi adulti si avvicinano seriamente ai bambini. Pur delineando personalmente il progetto, incoraggiano i bambini a farsi attivamente partecipi delle attività.
9. *Bambini consultati e informati*: altri credono nel contributo della partecipazione dei bambini, pertanto tengono informati i bambini e raccolgono le loro prospettive, mantenendo celato il controllo del processo.
10. *Progetti iniziati da adulti ma condivisione delle decisioni con i bambini*: alcuni adulti avviano il programma ma sono fortemente interessati al riscontro dei bambini, con i quali ritengono di poter instaurare collaborazioni.
11. *Progetti iniziati dai bambini ma condivisione delle decisioni con gli adulti*: a volte sono i bambini

³¹N. Reddy, K. Ratna, *A Journey in Children's Participation*, The Concerned for Working Children, Bangalore, 2002, www.workingchild.org. (sintesi e trad. di chi scrive).

ad avviare dei progetti, per i quali chiedono la cooperazione degli adulti cosicché risultano entrambi coinvolti nelle decisioni e nei risultati.

12. *Progetti iniziati e diretti dai bambini*: in questo caso i bambini conducono totalmente il processo, mantenendo la titolarità del suo svolgimento e dei risultati, anche qualora partecipino gli adulti.

13. *Progetti iniziati e diretti congiuntamente da adulti e bambini*: si verifica quando si instaurano delle partnership tra adulti e bambini: ogni decisione scaturisce congiuntamente. Ciò è possibile quando i soggetti condividono la capacità di sfruttare i punti di forza di ciascuno in vista del soddisfacimento dell'obiettivo comune.

In questa panoramica sulle scale di partecipazione di bambini e adolescenti è interessante anche soffermarsi sulla scala di Shier³², a cinque livelli:

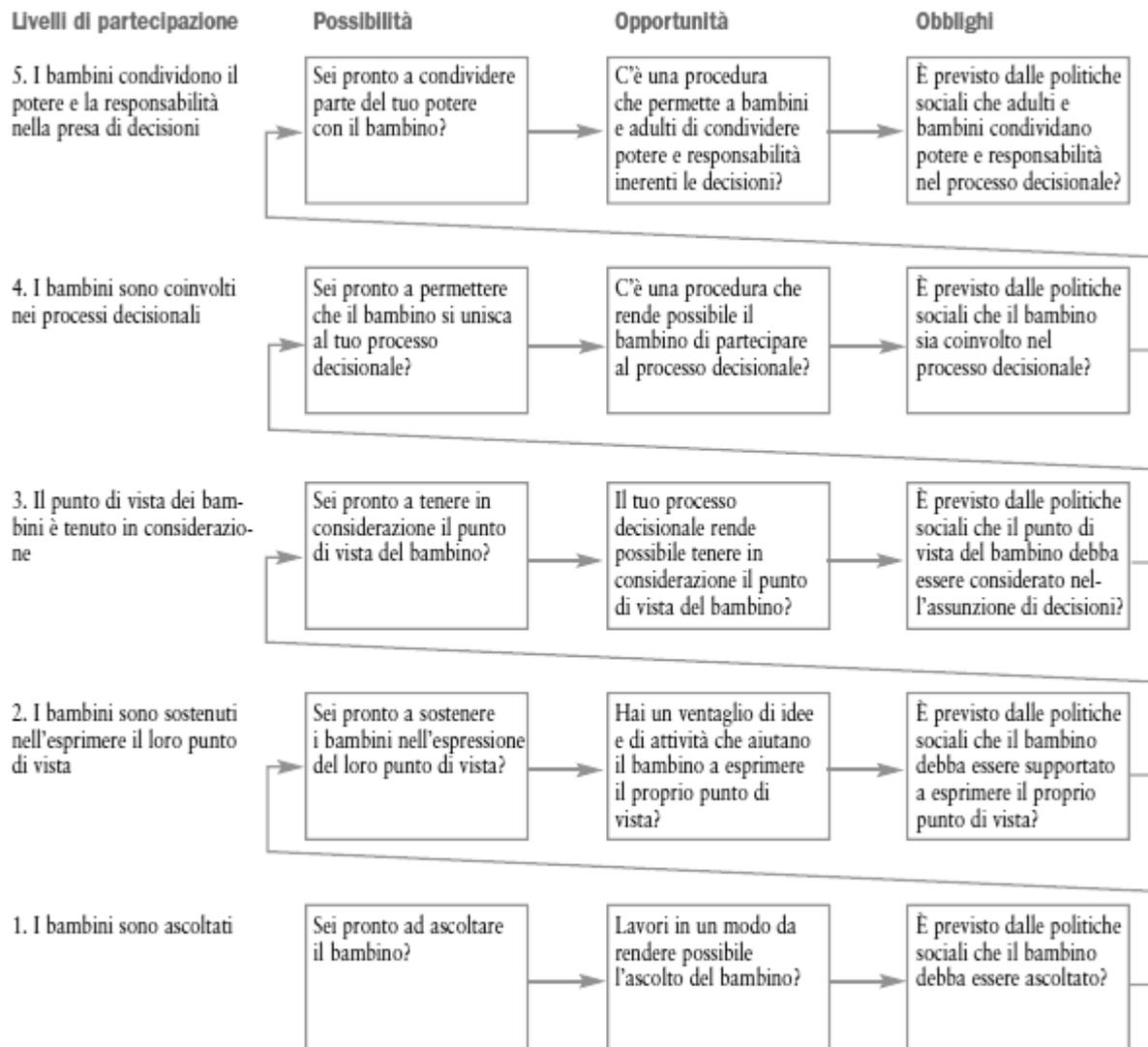
- i bambini sono ascoltati;
- i bambini sono aiutati a esprimere il loro punto di vista;
- il punto di vista espresso è preso in considerazione;
- i bambini sono coinvolti nei processi decisionali;
- i bambini condividono il potere e la responsabilità della decisione.

Anche in questo caso, come in quello di Hart, viene utilizzata una metafora che segue un andamento evolutivo che va da un livello minimo di partecipazione, caratterizzato dall'ascolto del minore di età, a un livello massimo di condivisione del potere e della responsabilità all'interno del processo decisionale.

L'aspetto innovativo di tale rappresentazione è che «essa mette in relazione e incrocia più dimensioni, creando così uno strumento utile non solo all'osservazione ma anche alla costruzione della dimensione partecipativa»³³: per ogni livello di partecipazione del bambino ci sono, infatti, tre livelli di verifica e controllo, che attestano il crescere dell'intensità, della stabilità e del riconoscimento delle forme di partecipazione: la partecipazione è una possibilità, la partecipazione è un'opportunità, la partecipazione è un obbligo.

³² H. Shier, *Pathway to participation: openings, opportunities and obligations*, in "Children & Society", 15, 2001, pp. 107-117. L'analisi e lo schema a seguire è ripreso dall'elaborazione di Branchini e Poli. Cfr. I. Barachini, R. Poli, *Di chi è questo spazio? Anche un po' mio...*, in "Cittadini in crescita", 2-3, 2005, p. 51.

³³ *Ibidem*.

Fig. 5 Scala di Sheir³⁴

Molto significativa è la continua “pratica interrogativa”, caratteristica tipica di chi fa ricerca, sollecitata da questa impostazione. Il processo partecipativo viene in questo modo inteso come «processo di interrogazione di sé e della realtà per riconoscere in essa le dimensioni ambigue e contraddittorie che la compongono e provare a inventare su questo nuovi orizzonti di senso»³⁵.

³⁴ *Ibidem.*

³⁵ *Ibidem.*

2.3 I traguardi

Secondo Hart, vivendo la partecipazione, si fa anche pratica di lavoro di gruppo, di regolamentazione, di critica, di proposta e si scopre l'altra faccia del diritto, che è la responsabilità. Considerare i diritti anche nelle responsabilità da essi implicati porta alla cittadinanza consapevole.

Secondo il Rapporto Unicef 2003, sono molteplici le motivazioni addotte a favore della partecipazione di bambini e adolescenti. Tra queste ritroviamo:

- *la crescita e lo sviluppo*: «un bambino incoraggiato durante la prima infanzia a interagire attivamente con il mondo esterno avrà maggiori possibilità di svilupparsi, di cogliere le opportunità offerte dall'istruzione e di vivere l'adolescenza con la fiducia, la determinazione e le capacità necessarie per contribuire al dialogo democratico e a ciò che succede in famiglia, a scuola, nella comunità e nella nazione»³⁶;
- *il cambiamento*: i giovani «possiedono idee, esperienze e intuizioni di cui gli adulti possono avvalersi per avere una visione più ampia della realtà e prendere decisioni più informate»;
- *i richiami internazionali*: i leader mondiali dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite in occasione della Sessione speciale sull'infanzia del maggio 2002 hanno dichiarato il proprio impegno a cambiare il mondo non solo *per* i bambini, ma anche *con* la loro partecipazione;
- *la costruzione della democrazia*: «è durante l'infanzia che si apprendono prima e meglio i valori democratici, come il rispetto dei diritti e della dignità di tutti gli individui. I bambini che sperimentano una partecipazione autentica e significativa crescono più preparati a svolgere il loro ruolo futuro».

Il documento conclude affermando che non vi può essere altra scelta se non quella di ascoltare bambini e adolescenti a partire dal presente. Se viene infatti non rispettata la motivazione a partecipare, intrinseca dell'essere umano, o se i minori d'età vengono esclusi o ignorati dagli adulti, «viene compromessa la loro possibilità di contribuire alla comunità»³⁷.

In particolare, la partecipazione viene richiamata come elemento cruciale per promuovere uno spirito critico e democratico, secondo un processo che non può che iniziare dalla prima infanzia: «la speranza per conseguire una democrazia matura è riposta in quei bambini che sono stati preparati sin dall'inizio a impegnarsi nella scuola e i cui giudizi e punti di vista sono apprezzati in famiglia, a scuola, nella comunità e nella società; che hanno potuto sperimentare la diversità dell'esperienza umana e il valore della discussione, e che hanno trovato l'opportunità di acquisire e affinare le loro competenze»³⁸. La democrazia viene quindi appresa mentre si cresce, nel graduale passaggio dall'infanzia all'adolescenza: «se i bambini, i quali possiedono molte più capacità di quanto normalmente si creda, trovano nell'infanzia le opportunità necessarie a sviluppare competenze di tipo partecipativo, acquisteranno anche le qualità necessarie per diventare validi membri di una società democratica».

In presenza di una partecipazione concreta nei diversi ambienti di vita si ricavano, sempre secondo questo Rapporto, dei vantaggi per tutti gli attori coinvolti:

³⁶ Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo 2003*, cit., pp. 9-10.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ *Ivi*, pp. 13-14.

- i bambini riferiscono di avere più fiducia in se stessi, di essere più consapevoli, più disponibili a servire e lavorare con gli altri e più ottimisti sul futuro proprio e del mondo;
- i genitori osservano che i figli sono più responsabili a casa, si alzano prima, ottengono migliori risultati scolastici, sono più comunicativi e rispettosi e più interessati al benessere del mondo;
- gli insegnanti/educatori dicono di essere colpiti dall'accresciuta attenzione e serietà che gli studenti mostrano verso lo studio e dalla loro maggior disponibilità ad assistere altri studenti nelle lezioni³⁹.

A queste considerazioni tratte da indagini su esperienze partecipative in tutto il mondo è proficuo accostare le elaborazioni di singoli autori. Secondo Lansdown, molteplici sono le ragioni addotte a favore dell'ascolto-partecipazione di bambini e adolescenti⁴⁰, ad esempio:

- *prendere decisioni migliori*: i bambini possiedono esperienze e conoscenze che appartengono tipicamente alla loro condizione, per cui per mettere in campo azioni a loro rivolte, dalle attività quotidiane alle misure di politiche sociali, è essenziale che si consultino e che si tragga indicazione dalle loro intuizioni, conoscenze e idee;
- *rafforzare l'impegno per la democrazia e favorirne una migliore comprensione*: «i bambini hanno bisogno di conoscere i loro diritti e doveri, in che modo la propria libertà è limitata dai diritti e dalla libertà altrui e come le proprie azioni possono influire sui diritti degli altri». Si impara a capire il funzionamento della democrazia attraverso il fare domande, l'esprimere le proprie opinioni e il vederle prese in considerazione; mediante ciò si arriva gradualmente ad acquisire «quell'abilità e competenza necessarie a sviluppare le capacità di ragionamento e di giudizio con cui affrontare le innumerevoli questioni che l'età adulta porta con sé». I metodi democratici non dovrebbero essere insegnati unicamente con simulazioni, ma attraverso processi di partecipazione in tutte le istituzioni che prevedono la presenza dei bambini;
- *proteggere meglio l'infanzia*: incoraggiando i bambini a esprimere preoccupazioni e offrendo loro l'opportunità di far conoscere le proprie idee, sarà possibile tutelarli in modo più efficace: «I bambini incoraggiati a parlare hanno la possibilità di esporre eventuali violazioni e non sono più semplici oggetti della tutela degli adulti». Occorre considerare che gli adulti possono intervenire in difesa dei bambini solo se sono a conoscenza di quanto avviene nella loro vita, e questa informazione può arrivare al meglio dai bambini stessi.

L'Autore ribadisce che l'ascolto/partecipazione è un diritto umano fondamentale in quanto ogni persona, e quindi anche il bambino, deve poter esprimere la propria opinione quando si prendono decisioni che incidono direttamente sulla sua vita. Sia che si tratti di decisioni individuali che di temi più ampi «i giovani hanno il diritto di esporre i propri punti di vista, di partecipare ai processi decisionali e di essere presi seriamente in considerazione»⁴¹.

Secondo Rajani parecchie sono le motivazioni addotte a favore della partecipazione dei bambini e degli adolescenti. La partecipazione infatti:

- è un diritto umano e una finalità in se stessa, in quanto essere in grado di partecipare è centrale per l'essere umano;

³⁹ Ivi, p. 14.

⁴⁰ G. Lansdown, *Promuovere la partecipazione dei ragazzi per promuovere la democrazia*, cit., p. 5.

⁴¹ Ivi, p. 9.

- è *cruciale per lo sviluppo di sé*, infatti attraverso la partecipazione i bambini sviluppano abilità, costruiscono competenze, danno forma alle loro aspirazioni, prendono maggior confidenza in sé e acquisiscono così maggiori risorse;
- *crea efficacia e “sostenibilità”*, ovvero sviluppa un senso di appartenenza che a sua volta genera un senso di responsabilità e di desiderio d’azione che hanno ricadute positive nei progetti in cui si è impegnati;
- *offre occasioni ai bambini e agli adolescenti di dare un effettivo contributo alla società*, in molti modi, tra cui l’aiuto nelle faccende domestiche o il prendersi cura dei più piccoli o degli anziani di casa.
- *dà la possibilità di sentirsi utili*, per contare, per avere la possibilità di fare la differenza;
- *rafforza l’apprendimento, costruisce “life skills”* (abilità per la vita) e *favorisce l’auto-protezione*, incoraggia la libera espressione di opinioni e un senso di autostima;
- *alimenta un ethos democratico*, dato che le quotidiane possibilità di partecipare conferiscono ai giovani un’informale educazione alla democrazia;
- *costruisce una società civile*, infatti, coinvolgendo diversi bambini e adolescenti può costruire un senso di appartenenza, solidarietà, giustizia, responsabilità, aiuto alle persone che si trovano in situazione di bisogno e sensibilità e apertura al diverso⁴².

Ancora, coinvolgere i giovani in processi partecipativi trova la sua ragione formativa nel fatto «poter sperimentare la partecipazione è il modo migliore per apprenderla»⁴³.

Il deweyano principio del *learning by doing* risulta infatti confermato dall’attuale consapevolezza che «si apprende una disposizione solo esercitandola attivamente», tramite l’organizzazione di «contesti attivi di apprendimento dove si valorizzi l’approccio esperienziale»⁴⁴. Per essere efficaci i processi formativi dovrebbero allora offrire ai giovani, come sostiene Mortari, non situazioni intellettualistiche di apprendimento, ma “esperienze vitali”. Secondo l’autrice la partecipazione infantile viene suffragata da due ordini di motivi:

- *motivi di carattere scientifico*: Freud, Piaget, Vygotskij, Bruner hanno aiutato a capire che un bambino è ricco e competente fin dai primi giorni di vita e che quindi è in grado di avere idee proprie, diverse da quelle degli adulti, e di esprimerle;
- *motivi di carattere giuridico*: il riferimento è a importanti strumenti normativi a favore dell’infanzia, primo fra tutti la Crc: «se per gli adulti l’impegno preso dalle Nazioni Unite è condiviso realmente, allora occorre che ciascuno, per quello che gli compete, sia disposto a partecipare ai bambini il potere che esercita quando prende decisioni che li riguardano»⁴⁵.

Riassumendo, secondol’Inter-agency Working Group on Children’s participation, è importante partecipare perchè è *useful, educational and just*⁴⁶.

Per concludere si riporta la sintesi dei risultati/esiti della partecipazione dei bambini secondo il Canadian International Development Agency⁴⁷.

⁴² Unicef – R. Rajani, *The Participation Rights of Adolescents*, cit., pp. 10-11.

⁴³ L. Lorenzetti, voce *Partecipazione*, cit., p. 895.

⁴⁴ L. Mortari, *Agire con le parole*, in L. Mortari (a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata*, cit., p. 57.

⁴⁵ Ivi, p. 71.

⁴⁶ Inter-Agency Working Group on Children’s Participation, *Children’s participation in decision making: Why do it, when do it, how to do it*, Bangkok 2007, pp. 9-10.

⁴⁷ Canadian International Development Agency, *Rbm and children participation. A guide to incorporating child participation results into Cida programs*, 2006, p. 9, adattamento da Pla Notes, *Children’s participation – evaluating effectiveness*, 2001 (trad. di chi scrive).

Esempi di risultati della partecipazione dei bambini

Per gli stessi bambini

- maggior sicurezza di sé
- maggior rispetto delle opinioni e bisogni altrui
- maggior tolleranza e accettazione della diversità
- accresciuta comprensione dei valori e comportamenti egualitari
- accresciuta motivazione in termini di coinvolgimento all'interno della comunità
- sviluppo della capacità di identificazione dei problemi e analisi delle soluzioni
- nuove relazioni sociali
- nuove abilità

Per le organizzazioni che seguono i bambini

- maggior conoscenza basata sugli interventi dei bambini
- maggiori risorse destinate ai processi di coinvolgimento dei bambini e alle loro priorità
- maggior comprensione e impegno rispetto ai diritti dei bambini
- accresciuta competenza di condivisione delle decisioni con i bambini
- intensificazione dei meccanismi di coinvolgimento dei bambini nel processo di assunzione delle decisioni
- migliori sistemi di documentazione e valutazione dei processi di coinvolgimento dei bambini
- maggior rilevanza dei programmi e politiche nei confronti dei diritti dei bambini, dei loro bisogni e priorità
- influenza dei bambini nelle decisioni organizzative e nei risultati ottenuti

Per la collettività dei bambini

- accresciuta consapevolezza e impegno al riguardo dei diritti dei bambini presso i leader
- aumento della rappresentanza dei bambini nei forum volti all'assunzione di decisioni
- aumento del dialogo tra le istituzioni e i bambini
- maggiori progetti destinati ai bambini
- incremento delle risorse sociali destinate alle necessità e priorità dei bambini
- incremento della qualità della vita per i bambini all'interno della comunità

2.4 I contesti

Quando si parla di partecipazione è necessario porre attenzione ai luoghi ove questa si realizza, al fine di considerare peculiarità e specificità dei processi in atto proprio in relazione ai differenti ambienti in cui vengono progettati e realizzati⁴⁸. Questi, infatti, configurano contesti organizzativi in cui i modelli di lavoro, il setting relazionale, le prassi, i valori fondativi sono differenziati⁴⁹.

⁴⁸ Regione del Veneto – Ufficio del Pubblico Tutore dei Minori, Università degli Studi di Padova – Centro Interdipartimentale di ricerca e servizi sui diritti della persona e dei popoli, *La partecipazione degli adolescenti*, cit., pp. 26-28.

⁴⁹ *Ibidem*.

È opportuno allora declinare la partecipazione dei bambini e degli adolescenti in relazione alla famiglia, alla scuola, ai gruppi di pari, alle esperienze associative di tipo educativo e a quelle di carattere sportivo, culturale, sociale, ambientale, ai servizi socio-educativi, alle forme di rappresentanza presso le istituzioni locali, ai media e al mondo del virtuale⁵⁰.

Ambienti di possibile partecipazione di bambini e ragazzi che presentano caratteristiche specifiche da considerare attentamente anche perché permettono a bambini e adolescenti esperienze a diversi livelli sociali.

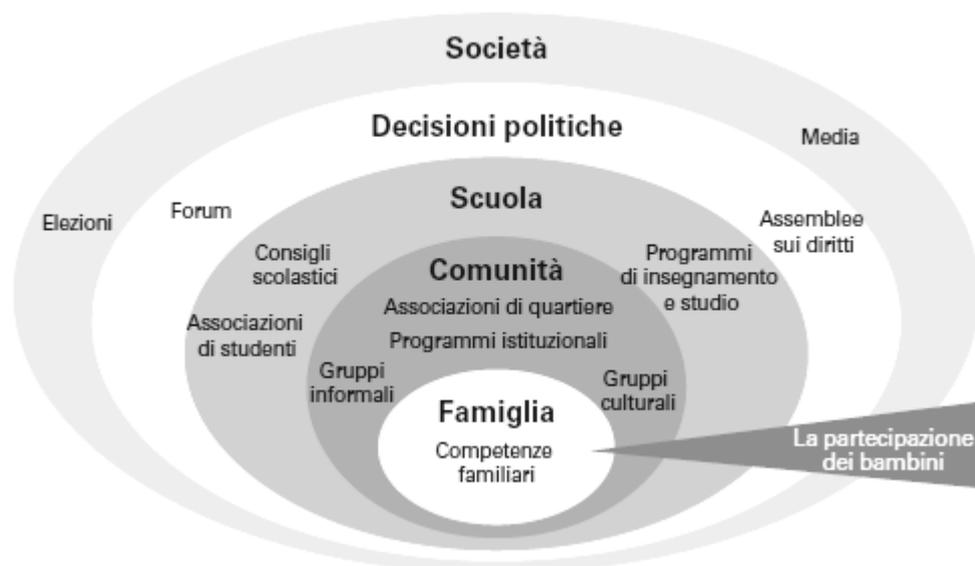


Fig. 6 I contesti della partecipazione⁵¹

2.4.1 La famiglia

La famiglia è il primo luogo in cui i bambini esercitano la partecipazione, è anche l'ambiente ideale dove imparare a relazionarsi e a collaborare, a esprimere le proprie idee nel rispetto di quelle altrui⁵².

In una delle sue prime sessioni, il Comitato per i diritti dell'infanzia fece le seguenti osservazioni:

In passato, i bambini erano considerati componenti della famiglia subordinati, invisibili e passivi. È solo da pochi anni che i bambini hanno acquistato una "visibilità" [...] Si sta facendo largo l'idea che sia giusto concedere loro la possibilità di esprimersi e di essere

⁵⁰ Presidenza del Consiglio dei ministri - Dipartimento per le politiche della famiglia, Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali, Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009*, cit., p. 9.

⁵¹ Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo 2003*, cit., p. 3, riporta lo schema ripreso dalla presentazione di R. Nimi al *Global Lifeskills Workshop* dell'Unicef a Salvador de Bahia, Brasile, giugno 2002.

⁵² Ivi, p. 43.

trattati con rispetto [...]. A sua volta la famiglia diventa il contesto ideale in cui tutti i componenti, bambini compresi, hanno le prime occasioni di esercitare la democrazia⁵³.

Anche nella vita familiare i bambini sono talvolta interlocutori difficili da interpretare e soltanto un ascolto attivo e critico delle loro parole e dei loro gesti, il rispetto del loro specifico punto di vista, può consentire la soluzione dei problemi materiali e relazionali. All'interno della famiglia i genitori possono rappresentare i soggetti più idonei per fornire ai propri figli le capacità necessarie per intervenire nelle scelte e nelle decisioni, per informarli, per permettere loro di esprimere liberamente la loro opinione e di vederla presa in considerazione.

Nonostante la sua importanza, almeno nel contesto italiano, il tema della partecipazione in famiglia è il meno approfondito negli studi e nelle ricerche⁵⁴.

Hart, con riferimento in particolare allo sviluppo di una cittadinanza responsabile nei confronti dell'ambiente, fa un preciso richiamo alla specifica partecipazione dei bambini appartenenti a famiglie che vivono in zone rurali, definendo la loro collaborazione alla gestione della casa apprendistato domestico: «naturale apprendistato delle responsabilità dell'età adulta»⁵⁵.

A livello nazionale un primo contributo viene da una ricerca di Arciragazzi nel 2000, condotta attraverso l'intervista di 350 adolescenti (14-18 anni) sulle loro rappresentazioni ed esperienze di partecipazione. I dati raccolti sono sorprendentemente migliori di quelli relativi alla partecipazione nella scuola e nel tempo libero. Emerge la percezione, nella maggior parte degli intervistati, di essere soggetti attivi in famiglia.

Un secondo contributo è uno studio dell'ISTAT nel 2006⁵⁶ sulle reti di aiuto tra famiglie, che ha rilevato la presenza di forme di volontariato familiare già in età adolescenziale.

2.4.2 La scuola

È particolarmente importante il tema della partecipazione dei bambini e degli adolescenti nella scuola in quanto essa è potenzialmente l'unico ambiente, al di fuori di quello familiare, frequentato da tutti i bambini e gli adolescenti.

Può essere rilevante approfondirlo sotto almeno due profili⁵⁷. In primo luogo la scuola si presenta come un ambiente che offre la possibilità di apprendere il senso e il significato culturale della partecipazione; in secondo luogo si può considerarla come un ambiente di partecipazione "debole". La scuola è probabilmente l'ambiente più incisivo per la maggior parte dei giovani perché essi vi trascorrono quotidianamente molte ore, e perché le loro

⁵³ Committee on the Rights of the Child, *Report on the Seventh Session*, September – October 1994, CRC/ICI/34, para.183 et seq., citato in R. Hodgkin and P. Newell, *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child*, cit., pp.79-80.

⁵⁴ Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento per le politiche della famiglia, Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali, Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009*, cit., p. 8.

⁵⁵ Cfr. R. Hart, *La partecipazione dei bambini*, cit., p. 56.

⁵⁶ Istat *Parentela e reti di solidarietà. Indagine multiscope sulle famiglie. Famiglia e soggetti sociali*, Roma 2003.

⁵⁷ Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento per le politiche della famiglia, Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali, Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009*, cit., p. 9.

relazioni con gli insegnanti e i coetanei risultano influenti proprio per la loro regolarità⁵⁸. Infatti, «la natura delle interazioni giornaliere tra adolescenti e le persone che li circondano diviene un cruciale interesse»⁵⁹.

Si tratta di considerare quanto, e come, bambini e adolescenti vivono la partecipazione alla vita della scuola, come prendano parte, in misura più o meno intensa, alle attività che vi si svolgono.

La scuola è da tempo un ambito in cui si promuove il protagonismo degli allievi (nonché dei genitori) in quanto le leggi lo identificano come una delle componenti essenziali della qualità scolastica⁶⁰. Gli allievi dovrebbero essere considerati come «soggetti attivi piuttosto che ricettori passivi, che rafforzano l'apprendimento con il fare, sperimentando, provando, facendo errori e riprovando senza paura di umiliazioni o punizioni»⁶¹. A scuola dovrebbero essere incoraggiate anche esperienze di *peer teaching and learning* (insegnamento/apprendimento tra pari)⁶².

Ciò presuppone la promozione del dialogo, l'esercizio della critica costruttiva, il riconoscimento di un'immagine positiva di sé e degli altri come persone competenti nella gestione di attività che riguardano la comunità scolastica, al suo interno e nei rapporti verso l'esterno, l'apprendimento delle regole e della cultura della democrazia. Per perseguire simili obiettivi ai docenti spetta il ruolo di “supervisor” e “facilitatori”, di attenti registi di un processo pedagogico e didattico capace di generare autostima e competenze.

2.4.3 I gruppi dei pari

Soprattutto in adolescenza è evidente la tendenza a costituire gruppi amicali che tendono a durare a lungo assumendo la funzione di «prima vera palestra di protagonismo e di autonomia, al di fuori dei contesti istituzionali come la scuola e dei contesti formali come le associazioni strutturate e finalizzate»⁶³. Il gruppo è il luogo per eccellenza di mediazione fra individuo e società, in cui i ragazzi danno luogo alle prime sperimentazioni di «partecipazione attiva, non virtuale, in cui si contemperino rassicurante dipendenza nel calore di rapporti amichevoli e autonomia commisurata in un concreto protagonismo»⁶⁴. Con le dovute differenze questi aspetti riguardano anche i gruppi spontanei di bambini, oggi per la verità sempre più rari.

La partecipazione nell'ambito del gruppo dei pari rappresenta uno spazio libero di scelta e di motivazione del singolo bambino e adolescente e assume particolare rilevanza in rapporto alla possibilità di interagire con queste esperienze sia per riconoscerle nel loro valore, sia per costruire con esse relazioni significative di progettazione partecipata.

⁵⁸ Unicef – R. Rajani, *The Participation Rights of Adolescents*, cit., p. 2.

⁵⁹ Ivi, p. 25.

⁶⁰ R. Maurizio, *Il protagonismo e la partecipazione dei bambini e degli adolescenti*, cit., p. 7.

⁶¹ M. Santos Pais, *Children's Participation and the Convention on the Rights of the Child*, Seminar on The Political Participation of Children, May 25 1999, Harvard University, Cambridge, citato in Unicef – R. Rajani, *The Participation Rights of Adolescents*, cit., (trad. di chi scrive).

⁶² Unicef – R. Rajani, *The Participation Rights of Adolescents*, cit., p. 30.

⁶³ Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento per le politiche della famiglia, Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali, Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009*, cit., p. 13.

⁶⁴ E. Toffano Martini, *Ripensare la relazione educativa*, cit., p. 149.

Tale prospettiva, con particolare riferimento alla fase adolescenziale, richiama esperienze variamente denominate: animazione di strada, educazione di strada, lavoro di strada. Con l'espressione "lavoro di strada" ci si riferisce ad un insieme piuttosto eterogeneo di interventi e pratiche che tuttavia presentano molti punti in comune, soprattutto di carattere metodologico. In particolare emergono quattro diverse centrature: focalizzazione sulla prevenzione, maggiormente presente da alcuni anni nelle esperienze italiane, con una particolare attenzione agli adolescenti e ai gruppi naturali e alle tematiche della comunicazione e dell'animazione del tempo libero nel caso della prevenzione del disagio; focalizzazione sulla devianza e sull'emarginazione, maggiormente presente nelle esperienze europee, con una particolare attenzione ai soggetti che vivono ai margini della società: senza fissa dimora, tossicodipendenti, giovani che si prostituiscono o che commettono illeciti (in tal caso le finalità vanno dal ridurre lo stato di sofferenza individuale all'arginare eventuali conseguenze sul piano della salute pubblica e della tranquillità sociale, anche attivando percorsi di tipo riabilitativo o di risocializzazione); focalizzazione sulla partecipazione sociale e politica, maggiormente diffusa nelle esperienze dell'America Latina, con un'attenzione particolare alle forme con cui bambini e giovani possono diventare effettivamente protagonisti della loro vita, e quindi alla loro capacità di auto-organizzarsi divenendo, così, i primi portavoce della propria condizione in rapporto alle istituzioni sociali e politiche; focalizzazione sulle comunità locali, non molto diffusa ma presente ovunque, con un'attenzione alle rappresentazioni che gli adulti hanno dei giovani, delle loro relazioni sociali, dei problemi e delle soluzioni adottabili⁶⁵.

2.4.4 L'associazionismo

L'associazionismo (comprensivo di esperienze associative di tipo educativo, sportivo, culturale, sociale, ambientale) è un contesto relativamente recente che si colloca nell'ambito delle azioni volontarie, principalmente compiute nel proprio tempo libero, per svago, partecipazione sociale, educazione e socializzazione, cultura, crescita personale (ad esempio artistica).

Gli indicatori recenti relativi alla partecipazione sociale dei residenti in Italia non presentano sostanziali variazioni rispetto agli anni precedenti: la quota di persone di 14 anni e più che, almeno una volta l'anno, ha svolto attività di volontariato o ha partecipato a riunioni si attesta infatti ai livelli degli anni precedenti, così come rimangono costanti anche le caratteristiche di coloro che sono coinvolti in tali attività. Più in particolare, il 9% dei ragazzi tra i 14 e i 17 anni dichiara di aver svolto, nei 12 mesi precedenti l'intervista, attività gratuita per associazioni di volontariato, mentre l'attività gratuita in associazioni non di volontariato risulta meno diffusa (3%). Il 2% dei ragazzi di questa fascia di età ha partecipato a riunioni di associazioni ecologiche, per i diritti civili, per la pace, e il 9% a riunioni di associazioni culturali, ricreative o di altro tipo⁶⁶.

⁶⁵ Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento per le politiche della famiglia, Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali, Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009*, cit., p. 13.

⁶⁶ Istat, *La vita quotidiana nel 2007*, Roma 2008, citato in Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento per le politiche della famiglia, Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali, Osservatorio nazionale

Lo studio condotto dal Centro nazionale di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza sulla vita quotidiana dei bambini⁶⁷ afferma che si attesta al 14% la quota dei bambini e dei ragazzi che nel 2005 ha partecipato ad attività di associazioni ricreative, culturali, ambientali, educative come quelle scoutistiche di carattere laico o di ispirazione religiosa. L'esame dei dati a livello di Regioni e di macro-aggregati regionali rileva che la partecipazione dei bambini e degli adolescenti alla vita associativa è assai più diffusa nell'Italia nordorientale rispetto alle altre zone del Paese. Allo stesso modo i dati mostrano che i bambini e gli adolescenti hanno maggiori difficoltà a prendere parte alla vita associativa nei centri storici delle aree metropolitane.

Anche i Centri di aggregazione giovanile, ad esempio, possono essere luoghi dove i ragazzi si ritrovano spontaneamente, costruiscono relazioni significative e usufruiscono di alcuni semplici servizi utili a stimolare l'aggregazione. La presenza di animatori garantisce che i Centri rappresentino per i ragazzi davvero dei luoghi dove vivere esperienze positive e crescere insieme attraverso la relazione che dà senso e significato al ritrovarsi fra pari.

La possibilità di crescita consentita dall'appartenenza al mondo associativo sono molteplici: vanno dallo sperimentare la dimensione grupppale al riconoscimento delle proprie inedite potenzialità, dall'apprendere a rispettare norme comuni allo sviluppo pieno della creatività.

2.4.5 I servizi socio-educativi

I servizi sociali, all'interno dei quali vengono comprese anche tutte le attività aventi contenuto socio-educativo, si definiscono tradizionalmente come i «servizi rivolti alla promozione, alla valorizzazione e alla formazione ed educazione alla socialità di tutti i cittadini, sia come singoli, sia nelle diverse aggregazioni sociali, alla prevenzione dei fattori di disagio sociale nonché al reinserimento nel nucleo familiare e nel normale ambiente di vita di quelle persone, che, per qualsiasi causa, fossero state escluse o emarginate, nonché a soddisfare, mediante percorsi assistenziali integrati, bisogni della salute della persona»⁶⁸.

Finalità propria di questa tipologia di servizi è quella dunque di garantire ad ogni cittadino, e in modo particolare se questo è minore d'età, il libero sviluppo della sua personalità e la sua partecipazione progressiva alla vita della comunità.

In particolare la legge 285/1997 che prevede la possibilità di realizzare una nutrita serie di azioni nei confronti di bambini e adolescenti, si basa sull'idea di promuovere l'agio e quindi di rinforzare le funzioni e i servizi educativi delle comunità locali a loro favore. Si pensi alla prevenzione dell'affido e degli allontanamenti di minori, all'assistenza domiciliare o alla creazione di luoghi educativi per bambini, preadolescenti e adolescenti, tra cui si

per l'infanzia e l'adolescenza, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009*, cit., p.14.

⁶⁷ Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *Come cambia la vita dei bambini. Indagine statistica multiscopo sulle famiglie*, Questioni e documenti n. 42, Litografia IP, Firenze 2007, citato in Presidenza del Consiglio dei ministri - Dipartimento per le politiche della famiglia, Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali, Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009*, cit., p.14.

⁶⁸ Legge Regionale del Veneto 13 aprile 2001 n. 11 - *Conferimento di funzioni e compiti amministrativi alle autonomie locali in attuazione del decreto legislativo 31 marzo 1998 n. 112* (estratto) Sezione II - Servizi sociali e integrazione socio sanitaria.

ritrovano ludoteche, spazi-gioco, ambienti sportivi e a tutta una serie di servizi per la prima infanzia, dai nidi ai micronidi. Tutto questo ha contribuito all'avvio di un cambiamento di prospettiva culturale nei servizi che «da un approccio imperniato prevalentemente sul disagio conclamato e sul disadattamento, hanno sviluppato approcci attenti anche ai percorsi della “normalità”, allo sviluppo delle opportunità e dei diritti in una logica di promozione della partecipazione e del protagonismo dei cittadini in crescita»⁶⁹.

Tali servizi hanno via via cominciato a condividere l'idea di un bambino come soggetto competente e «obiettivi di benessere, di sostegno all'autonomia, di ascolto, in cui si tengono compresenti i diritti dei bambini, degli operatori e dei genitori, in cui il progetto educativo è frutto di concertazione non solo con il soggetto gestore, con i tecnici, ma anche con le famiglie»⁷⁰.

2.4.6 Le comunità locali

La dimensione della partecipazione nelle comunità locali trova espressione in una molteplicità di forme e modalità, tuttavia le esperienze di questo tipo possono essere suddivise in due grandi categorie, a seconda che siano il frutto di un'azione promozionale svolta da un soggetto adulto o siano il frutto di un'azione autonoma di bambini e adolescenti, come negli ambiti più frequenti del gioco o del web⁷¹.

Nel corso degli ultimi 20 anni si è progressivamente rafforzato il ruolo delle amministrazioni locali che, sollecitate dalla Crc, hanno assunto sempre più l'idea di dover garantire ai cittadini più piccoli il massimo in termini di rispetto dei diritti. Si tratta di una nuova modalità di gestione delle comunità che, assumendo come parametro il bambino, riescono a garantire maggiormente il benessere collettivo. È il caso delle città che aderiscono alle reti delle “Città educative”, delle “Città dei bambini”, delle “Città sostenibili e amiche dei bambini e delle bambine” e delle “Città amiche dell'infanzia e dell'adolescenza”. Le città in questione si sperimentano sempre più nella costruzione di opportunità di partecipazione formale dei bambini e degli adolescenti, di sostegno ai processi di autonomia, di promozione delle possibilità di vivere la mobilità cittadina in sicurezza, di coinvolgimento dei bambini e degli adolescenti in processi di modificazione urbanistica del territorio. Il bambino, quindi, non solo dovrebbe diventare un riferimento culturale per gli amministratori, ma può lui stesso assumere ruoli da protagonista nel contribuire a questa trasformazione della comunità.

In queste sperimentazioni vanno ricordate almeno quattro diverse tipologie di coinvolgimento e di partecipazione dei bambini e dei ragazzi alla vita civile e sociale: la consultazione di bambini e adolescenti; i consigli comunali dei ragazzi; la progettazione partecipata; altre esperienze sostenute da Provincie e Regioni⁷².

⁶⁹ P. Milani, *I servizi alla persona e alla comunità interrogano la pedagogia: alcune questioni aperte*, in C. Xodo (a cura di), *La persona prima evidenza pedagogica per una scienza dell'educazione*, Pensa MultiMedia, Lecce 2004, p. 84.

⁷⁰ Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *I progetti nel 2008. Lo stato di attuazione della Legge 285/97 nelle città riservatarie*, Questioni e documenti n. 49, Litografia IP, Firenze 2010, p. 163.

⁷¹ Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento per le politiche della famiglia, Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali, Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009*, cit., p. 15.

⁷² Ivi, pp. 15-20.

Per ottenere un'effettiva ricaduta in termini educativi è necessario mettere in atto una progettualità politica di ampio respiro, che non ricerchi esiti immediati, ma che sia in grado di cogliere il valore apportato da tutte le persone e da tutti i gruppi disposti a collaborare per un fine comune, alimentando la motivazione a “prendere parte”.

2.4.7 I media e le tecnologie

Da una recente ricerca del Centro nazionale di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza⁷³ emerge uno scenario che vede i bambini e gli adolescenti giocare un ruolo importante come fruitori di informazioni e più in generale di media.

La Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009 rileva che in questo ambito molte e diverse sono le esperienze partecipative: spazi web che alcuni quotidiani e riviste mettono a disposizione di bambini e adolescenti; produzione di giornali nelle scuole, che coinvolge ogni anno migliaia di istituti e di studenti, e che sovente vede affiancarsi alla realizzazione dei giornalini in forma cartacea la costruzione e gestione di siti; produzione di informazione sia in forma cartacea sia attraverso il web collegata alle esperienze dei Consigli comunali dei ragazzi⁷⁴. Sembra però mancare a tutto ciò una strategia complessiva di riferimento.

Tra i tanti progetti, mirati a incentivare processi partecipativi nei bambini e negli adolescenti si può, solo a titolo esemplificativo, menzionare *Screensaver* della Rai⁷⁵, che ha permesso ai bambini e ad adolescenti di costruire e “pubblicare” parti di programma, video o spot. Nel corso degli anni vi sono state inoltre alcune esperienze di telegiornali, sia nazionali sia locali, prodotti da bambini e adolescenti e trasmissioni radiofoniche programmate e gestite da bambini, come lo è stato *Gt Ragazzi*, frutto della stretta collaborazione tra Rai 3 e Tg3 e la *Radio dei bambini del Meyer*, nata da una collaborazione tra la Fondazione Meyer, la Ludoteca dell'Ospedale pediatrico di Firenze e Lady Radio. Un'esperienza che dal 1971 coinvolge sempre più i bambini e gli adolescenti è quella del *Giffoni Film Festival*, che ha come obiettivo quello di promuovere e far sviluppare il cinema per bambini e adolescenti, e come fulcro una giuria composta solo da ragazzi.

In generale, la rete e le tecnologie dell'informazione e della comunicazione possono giocare un ruolo centrale per far maturare la consapevolezza del diritto/dovere alla partecipazione attiva in quanto permettono di comunicare, diffondere notizie, raccogliere informazioni e dati in maniera capillare.

La necessità di una cittadinanza attiva si fa sempre più sentita e i mezzi per intervenire si moltiplicano; «le iniziative possono essere pensate dall'alto o proposte a partire dal basso, ma tutte concorrono a far sì che si diffonda un senso di appartenenza alla propria comunità e che le scelte che interessano tutti siano condivise, negoziate e valutate dall'intera comunità. [...] Internet diventa così un vettore politico supplementare che genera una dinamica propria e degli effetti originali. Non solo un mezzo di comunicazione tra governati e governanti, ma un

⁷³ Cfr. Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *Come cambia la vita dei bambini*, cit.

⁷⁴ Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento per le politiche della famiglia, Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali, Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009*, cit., p. 23.

⁷⁵ www.screensaver.rai.it.

nuovo canale di espressione civica, un'agorà virtuale che modifica il rapporto di forze tra cittadini e decisori politici»⁷⁶.

In sostanza, «nella misura in cui il nuovo paesaggio dei media digitali modifica lo spazio pubblico, esso produce anche una decisa ridefinizione dell'idea e degli spazi della cittadinanza. Evidentemente questo comporta [...] la messa a punto di un nuovo concetto di partecipazione»⁷⁷.

Anche in alcuni documenti dell'Unione europea si parla sempre più di e-participation, con una distinzione rispetto alla *e-democracy*, differenza che è tuttavia ancora dibattuta. Si considera in generale l'*e-democracy* come «l'insieme dei processi e delle metodologie che utilizzano le ict per favorire la partecipazione alla vita delle Istituzioni»⁷⁸ e l'*e-participation* come la dimensione dell'*e-democracy* relativa alla partecipazione diffusa dei cittadini ai processi decisionali e in particolare per quanto riguarda le «decisioni, i processi di formazione e trasformazione delle preferenze, la definizione dell'agenda politica»⁷⁹.

Per quanto attiene in particolare a bambini/adolescenti, grazie al web essi possono apprendere ad essere parte attiva della vita sociale e politica, oltre che incorrere in rischi di cui occorre essere consapevoli. Il portale dell'Osservatorio Nazionale sottolinea come soprattutto nei paesi anglosassoni si siano consolidate esperienze di partecipazione, comunicazione e dialogo che vedono bambini e ragazzi in prima linea. Tra queste vengono citate alcune iniziative nelle quali conviene soffermarsi:

- *Head's up*, uno spazio promosso dal Ministero della Giustizia e del Parlamento inglese e diffuso soprattutto attraverso le scuole, dedicato al dibattito e alla condivisione di istanze politiche ed eventi per ragazzi al di sotto di 18 anni, con un forum tematico che consente ai ragazzi di partecipare alle discussioni, dialogare con i parlamentari;
- *Headliners*, un portale di *citizen journalism* per ragazzi dagli 8 ai 19 anni creato dall'omonima agenzia di stampa, per insegnare il giornalismo d'inchiesta partendo dalla realtà in cui i ragazzi si muovono quotidianamente; grazie all'autoorganizzazione i ragazzi possono creare piccole testate on line o cartacee diffuse sul territorio, che poi vengono proposte sul portale;
- *Radiowaves*, dedicato a bambini e ragazzi dai 5 ai 19 anni, permette di produrre e condividere in sicurezza video, podcast, blog personali e di gruppo; grazie alla collaborazione attiva degli insegnanti viene garantita anche la sicurezza on line dei ragazzi, e vengono controllati e monitorati i contenuti inseriti;
- *Global Teenager Project*, un progetto di cooperazione imperniato su learning circles che coinvolgono classi provenienti da tutto il mondo: molte nazioni africane, quasi tutto il nord Europa, Europa dell'est, Gran Bretagna, Canada, Bolivia, Argentina, Yemen, Libano e Bangladesh. Le classi, assistite dai propri insegnanti e dai coordinatori del

⁷⁶ O. Zanato con: F. Bussi, A. Cesaro, D. Luise, E. Maggiolo, C. Mauro, R. Montani, L. Rocca, E. Toffano, A. Tosi, P. Zamperlin, M.G. Zanato, *L'educazione per la città, la città per l'educazione*, in C. Beguinot (a cura di) (2011), *The City Crisis - The Priority of the XXI century... for a "UN World Conference"... for a "UN Resolutions"*. Tomo 8°, Napoli, Giannini, p. 944.

⁷⁷ P.C. Rivoltella, *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, Vita e Pensiero, Milano 2006, p. 229.

⁷⁸ <http://www.self-pa.net/CorsiPubblici/CODP/UD01LO03/p2.htm>.

⁷⁹ Ivi, /p5.htm.

progetto, possono discutere attraverso un proprio spazio on line e interagire con le altre classi del learning circle e del resto del mondo⁸⁰.

In Italia, qualcosa si muove a livello locale, ma «il gap rispetto alle nazioni più digitalizzate è ancora grande»⁸¹. Secondo la Commissione Europea e il suo rapporto sulla competitività digitale dei Paesi dell'Europa (*Europe's Digital Competitiveness report 2009*⁸²) risulta che soltanto il 31% delle famiglie ha una connessione ad alta velocità e solo il 37% della popolazione usa regolarmente la rete.

Il recente Rapporto Unicef sulla Condizione dell'infanzia nel mondo 2011, afferma che la partecipazione dei giovani all'azione politica ha avuto una spinta da parte delle nuove tecnologie della comunicazione che «hanno una grande capacità di ampliare, anche geograficamente e dare slancio all'attivismo guidato dai bambini»⁸³. Col passare del tempo, un sempre maggior numero di bambini e adolescenti avrà accesso alle informazioni, che li renderanno più consapevoli dei loro diritti, collegando i nuovi membri alle reti e alle associazioni esistenti che rappresentano il proprio pensiero. Secondo il Rapporto «dare la possibilità a tutti i bambini di esprimere le proprie opinioni tramite una piattaforma comune potrebbe potenzialmente appianare le disuguaglianze e sconfiggere la discriminazione, specialmente per gli adolescenti disabili, le bambine e per chi vive nelle zone rurali dove le associazioni giovanili potrebbero non esistere»⁸⁴.

Internet, i *social network* e le relative tecnologie possono essere degli strumenti potenti che permettono agli adolescenti di esprimere il proprio parere sulle questioni che ritengono importanti. «I giovani di questo secolo si dedicano sempre più all'attivismo online o interattivo, creando reti agili sul web [...]. I politici, i decisori e gli educatori devono resistere alla tentazione di licenziare i giovani come disinteressati e apatici e cercare invece di attingere al potere di forme nuove e diverse di impegno che sono espresse in un "linguaggio" diverso»⁸⁵.

Abbattere le barriere sociali e culturali ostacolano la partecipazione dei soggetti in crescita alle decisioni che influenzano le loro vite: è una sfida che richiede la volontà di rivedere i presupposti sul potenziale di bambini e adolescenti e di creare ambienti in cui possano veramente sviluppare le loro capacità.

Le tecnologie offrono uno strumento ideale affinché ogni bambino/a, ragazzo/a possa esprimere la propria voce. La *Carta europea riveduta della partecipazione dei giovani alla vita locale e regionale* sottolinea come «le tecnologie dell'informazione e della comunicazione possono offrire nuove possibilità di informare e di fare partecipare i giovani» e come «i giovani, che sono grandi utilizzatori di media, possono ugualmente divenirne dei protagonisti ampliando le loro possibilità di esprimersi e di partecipare alla produzione di informazioni divulgate attraverso i media»⁸⁶.

⁸⁰ cfr. www.minori.it.

⁸¹ *Ibidem*.

⁸² European Commission, *Europe's Digital Competitiveness report. Main achievements of the i2010 strategy 2005-2009*, Luxembourg 2009.

⁸³ Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo 2011*, Primegraf, Roma 2011, p. 67.

⁸⁴ *Ibidem*. Per esempio, nel 2005 l'Unicef ha creato la piattaforma *Rural Voices of Youth* (RVOY), che collega i giovani "non in linea" con i loro pari "in linea", dando loro l'opportunità di partecipare al dialogo sui diritti dell'infanzia e sulla partecipazione.

⁸⁵ *Ibidem*.

⁸⁶ Consiglio d'Europa, *Carta europea riveduta della partecipazione dei giovani alla vita locale e regionale*, 2003.

Dopo questa panoramica di luoghi in cui si può attuare la partecipazione dei ragazzi, si ritiene di dover tornare a esaminare in profondità il contesto scuola, per due ordini di motivi: il primo, già accennato, che considera la frequenza obbligatoria di questa istituzione come possibilità di contatto con tutta la popolazione giovanile, il secondo che si lega alla scelta che ha portato a realizzare un'esperienza partecipativa proprio all'interno della scuola (esperienza illustrata nella seconda parte di questo lavoro).

2.5 Un approfondimento sulla partecipazione a scuola

Si è detto che uno dei luoghi in cui i bambini apprendono conoscenze fondamentali su sé, gli altri ed il mondo è la scuola, “è qui inoltre che essi hanno l'opportunità di socializzare e di conoscere ciò che la società si aspetta in futuro da loro, essendo sollecitati sempre più alla dialettica e alla preparazione a sostenere un ruolo di cittadini completi”⁸⁷. *Apprendere* e *partecipare* sono due azioni che si rinforzano vicendevolmente nel corso dello sviluppo personale durante l'età evolutiva, ovviando al rischio della chiusura e del ripiegamento egoistico in sé.

Più in generale per partecipazione scolastica si intende quel “processo socioculturale per cui i soggetti che, direttamente o indirettamente, e quindi con diversi titoli, motivazioni e capacità, danno vita all'istituzione scolastica, concorrono a qualificarne le finalità e la natura e a determinarne le modalità concrete di esercizio delle sue funzioni”⁸⁸.

Il principio di partecipazione è penetrato progressivamente nel discorso dell'istituzione e nella prassi della scuola. Iniziato con l'affermazione dei diritti del bambino e della sua centralità nella vita scolastica, «il nostro secolo ha conosciuto due successive rivendicazioni per opera di ciascuno dei due poli essenziali del dialogo educativo scolastico (docenti e discenti), che hanno dovuto rinegoziare gli equilibri interni ai due ruoli, nonché dei genitori e degli alunni, di altri soggetti sociali più o meno direttamente interessati alla vicenda scolastica»⁸⁹.

Si sono così gradualmente affermate le idee di comunità scolastica, di gestione sociale della scuola, di autogestione scolastica: idee che hanno trovato spazio nella legislazione di quasi tutti i paesi occidentali, con particolare riguardo agli anni '70 e, per il nostro Paese, ai Decreti Delegati del 1974⁹⁰ e la successiva definizione del Piano dell'Offerta Formativa. In questo quadro democratico chi ha delle esigenze le può esprimere in un contesto che cerca di essere il più possibile ricettivo, mentre chi ha competenze professionali è tenuto a confrontare la richiesta fatta con le caratteristiche e con i limiti del servizio e a impegnarsi ad attuare il progetto educativo, nei suoi risvolti organizzativi e didattici. Quindi «il problema da affrontare non è quello di scegliere tra democrazia ed efficacia/efficienza, ma quello di

⁸⁷ Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo 2003*, cit., p. 27.

⁸⁸ F. Larocca, voce *Partecipazione* in Mauro Laeng (a cura di), *Enciclopedia pedagogica*, La Scuola, Brescia 1989, p. 8780.

⁸⁹ *Ibidem*.

⁹⁰ DPR 31 maggio 1974, n. 416, *Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica*.

trovare delle credibili e valide mediazioni fra i due valori concorrenti, entrambi indispensabili per lo sviluppo di una società civile quale noi oggi la concepiamo»⁹¹.

Con la L. 59/97 sull'autonomia scolastica è stato poi portato a compimento quel processo di ridefinizione del sistema scolastico centralizzato che aveva già avuto nei suddetti Decreti Delegati del 1974 un tappa significativa.

Tra le maggiori innovazioni introdotte dall'autonomia posto privilegiato assume la progettazione, intesa come lo sviluppo di un piano di azione necessario a fronteggiare la dimensione della complessità, propria della società odierna e della scuola. «Formulare progetti risulta essere centrale per la stessa esistenza dell'organizzazione scolastica. In regime di autonomia occorre infatti operare scelte fondamentali per delineare gli obiettivi e i percorsi attraverso cui si concretizza la proposta formativa»⁹².

Le indicazioni offerte dal Ministero competente negli ultimi anni hanno sempre più richiamato l'esigenza di promuovere il tema della partecipazione. Nel documento contenente le indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione predisposto dal Ministero della pubblica istruzione nel 2007⁹³, si indica che è compito peculiare di questo ciclo scolastico porre le basi per l'esercizio della cittadinanza attiva. L'educazione alla cittadinanza è promossa attraverso esperienze che consentano di apprendere il concreto prendersi cura di se stessi, degli altri e dell'ambiente e che favoriscano forme di cooperazione e di solidarietà. Obiettivi irrinunciabili dell'educazione alla cittadinanza sono la costruzione del senso di legalità e lo sviluppo di un'etica della responsabilità, che si realizzano nel dovere di scegliere e agire in modo consapevole e implicano l'impegno a elaborare idee e a promuovere azioni finalizzate al miglioramento continuo del proprio contesto di vita.

Da molti anni si svolgono nella scuola sia primaria sia secondaria, progettualità finalizzate a rendere la migliore possibile la convivenza tra bambini e adolescenti nella scuola. L'espressione "convivenza civile" appare per la prima volta nelle Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati della scuola primaria. Per poter adeguatamente rispondere alle sfide del mondo contemporaneo, infatti, «la scuola italiana si pone l'obiettivo di integrare istruzione e educazione, di diventare luogo di conoscenza e assunzione di valori, di apprendimento e di esperienza»⁹⁴.

Un ambito di particolare interesse è rappresentato dalle molteplici progettualità che, dalla fine degli anni Ottanta in poi, hanno assunto il "benessere a scuola", lo "stare bene" e la prevenzione del disagio scolastico come finalità essenziali della pratica scolastica⁹⁵. La partecipazione, in questa prospettiva, si è tradotta nello sforzo di favorire nei bambini e negli adolescenti stili di vita e di relazione (con se stessi, con gli altri, con la scuola) adeguati per

⁹¹ Cfr. voce *Partecipazione scolastica* in J.M. Prelezzo, C. Nanni, G. Malizia (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'educazione*, EllediCi, Torino 1997, p. 789.

⁹² E. Felisatti, *Progettualità, ricerca e sperimentazione nella scuola autonoma*, Pensa MultiMedia, Lecce 2001, p. 30.

⁹³ Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma 2007.

⁹⁴ Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento per le politiche della famiglia, Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali, Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009*, cit., p. 10.

⁹⁵ *Ibidem*. Si veda anche R. Semeraro (a cura di), *Giovani e scuola: identità, partecipazione, futuro*, Cleup, Padova 1993.

sviluppare competenze di consapevolezza e decisione e per promuovere ambienti sempre più capaci di entrare in sintonia con i processi di crescita psicosociale dei bambini e degli adolescenti⁹⁶.

Una delle forme di partecipazione, sperimentata in Italia e in Europa con grande successo, è quella della *peer education*, che promuove azioni di supporto e prevenzione tra pari. Concretamente tale modello si traduce nell'individuazione di potenziali *peers*, nella loro formazione, nella costruzione di progettualità e nel loro sostegno affinché possano svolgere una funzione di aiuto tra pari. In questa direzione si sono realizzate molte esperienze⁹⁷. Nel nostro Paese vi è stata anche un'importante progettualità nazionale promossa dal Ministero competente⁹⁸, che ha coinvolto oltre 60 città nell'ambito di un progetto europeo e prodotto delle linee guida per lo sviluppo di progetti di *peer education*⁹⁹.

Per quanto riguarda invece le forme della partecipazione alla vita della scuola dei bambini e dei ragazzi, la legislazione scolastica definisce diversi organi di rappresentanza locale e nazionale all'interno dei vari gradi del sistema scolastico e universitario.

In particolare, per quanto riguarda la scuola secondaria superiore un capitolo importante per la partecipazione dei giovani alla vita scolastica è costituito dallo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria, approvato con DPR 24 giugno 1998, n. 249. Il documento è frutto di un lungo confronto che ha coinvolto tutte le componenti della scuola, in primo luogo gli studenti, attraverso le loro associazioni, le loro rappresentanze istituzionali, i numerosissimi contributi giunti dalle assemblee di istituto.

Sempre a livello di secondaria superiore la dimensione della partecipazione è prevista anche dal DPR 10 ottobre 1996, n. 567, Disciplina delle attività complementari e delle attività integrative nelle istituzioni scolastiche (e modifiche successive: DPR 156/1999; DPR 301/2005) che istituisce a livello provinciale il Consiglio provinciale degli studenti. La consulta provinciale degli studenti è un organismo istituzionale di rappresentanza studentesca, composta da due studenti per ogni istituto secondario superiore della provincia, eletti da tutti gli studenti della loro scuola.

Tra i documenti recenti che denotano indirizzi che il Ministero conta di sviluppare nei prossimi anni vi sono anche: la direttiva sul coinvolgimento degli studenti¹⁰⁰ e la direttiva sulle linee guida su cittadinanza democratica e legalità¹⁰¹, che recepisce i vari documenti europei sui temi della partecipazione dei giovani alla vita sociale e dell'istruzione.

Diverse sono poi le iniziative che invitano le scuole superiori al coinvolgimento attivo degli studenti. Alcune meritano una segnalazione per la loro particolarità¹⁰². A livello

⁹⁶ Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, *Missione salute. Indagine sulle iniziative realizzate*, Roma 2006. La progettualità più recente in questo ambito è il Piano per il benessere dello studente 2007-2010, che si rivolge a famiglie, operatori, docenti, dirigenti scolastici ecc. coinvolgendo scuole di ogni ordine e grado e comprende 10 azioni su altrettanti temi. Su tematiche affini si veda anche R. Semeraro (a cura di), *Giovani e scuola: identità, partecipazione, futuro*, Cleup, Padova 1993.

⁹⁷ Cfr. M. Croce, A. Gnemmi, *Peer education. Adolescenti protagonisti nella prevenzione*, Franco Angeli, Milano 2003.

⁹⁸ Cfr. G. Boda, *Life skill e peer education: strategie per l'efficacia personale e collettiva*, La Nuova Italia, Firenze 2001.

⁹⁹ Cfr. G. Boda, *L'educazione tra pari. Linee guida e percorsi operativi*, Franco Angeli, Milano 2006.

¹⁰⁰ Circolare n. 1455 del 10 novembre 2006, *Indicazioni ed orientamenti sulla partecipazione studentesca*.

¹⁰¹ Ministero della Pubblica Istruzione, *Linee di indirizzo sulla cittadinanza democratica e legalità*, prot. n. 5843/A3 del 16 ottobre 2006.

¹⁰² Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento per le politiche della famiglia, Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali, Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, Centro nazionale di

internazionale è da ricordare il Parlamento europeo dei giovani, un organismo indipendente fondato nel 1987, con sede a Berlino, avente per scopo la promozione dello sviluppo di una vasta dimensione europea tra i giovani (dai 16 ai 18 anni) attraverso il confronto con coetanei su temi quali i diritti umani, l'ecologia, l'economia, la sanità. A livello nazionale il Parlamento regionale degli studenti, un'esperienza iniziata nel 2001 che coinvolge le scuole superiori, promossa dal Consiglio regionale della Toscana e realizzata con la collaborazione dell'Irre Toscana; Partecipa.net, promosso dall'Ufficio scolastico per l'Emilia-Romagna, insieme all'Assemblea legislativa della Regione Emilia-Romagna e al Cnipa (Centro nazionale per l'informatica nella pubblica amministrazione) con l'intento di offrire agli studenti delle scuole superiori un'opportunità di formazione alle tematiche della partecipazione democratica e di sperimentazione di metodologie di partecipazione digitali; Rete dei consigli comunali nelle scuole, un progetto della Regione Marche in collaborazione con le scuole superiori, inteso come un percorso di educazione alla cittadinanza attiva, che intende promuovere una forma di partecipazione che abitui i giovani a organizzare un processo di discussione e di decisione favorendo una loro maggiore responsabilizzazione.

In genere, soprattutto nel nostro Paese, quando si parla di partecipazione a scuola si pensa soprattutto alla secondaria inferiore. Occorre invece ricordare l'importanza di favorire forme di partecipazione fin dai primi anni. Dall'infanzia all'adolescenza,

ci sono modi importanti in cui una scuola può influenzare lo sviluppo dei bambini come membri democraticamente competenti e responsabili della società: la natura della relazione degli insegnanti con i bambini, incluso il modo in cui sono stabilite le regole e viene amministrata la disciplina; lo spazio che il programma scolastico consente alle decisioni dei bambini e all'incoraggiamento della collaborazione con gli altri; il grado di coinvolgimento dei bambini nella gestione della scuola; quanto il programma scolastico è collegato alla vita quotidiana dei bambini e alla loro comunità; la relazione delle strutture democratiche della scuola con le strutture democratiche della comunità circostante; il contenuto del programma scolastico¹⁰³.

2.6 Per un'educazione alla cittadinanza

Come una delle modalità cardine per conoscere ed esperire la partecipazione a scuola viene da più parti indicata, come sopra analizzato, l'educazione alla cittadinanza.

Con il termine cittadinanza, come afferma Santerini, si è soliti indicare sia una realtà che un'ideale.

Nella tradizione classica, infatti, esso definisce lo stato giuridico-legale del cittadino; dal punto di vista etimologico il termine *civitas*, la città come collettività politica a cui si appartiene, ricorda però anche l'obiettivo dell'armonia tra gli interessi individuali e la *res publica*. Da un lato, quindi, con il termine si intende uno status [...] dall'altro esiste l'ideale cui tendere per rendere più giusta e solidale la convivenza umana¹⁰⁴.

documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009*, cit., p. 12.

¹⁰³ R.A. Hart, *Children's participation: From tokenism to citizenship*, cit, p. 57.

¹⁰⁴ M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari 2010, p. 5.

In termini generali la cittadinanza definisce non solo il vincolo di appartenenza di un individuo ad una entità politica positiva, ma anche « il diritto/dovere di partecipare direttamente alla gestione sociale e politica della vita comune e tutte le forme di solidarietà sociale che sono connesse alla cittadinanza stessa. Essa costituisce perciò [...] una delle idee guida più importanti nello sviluppo del pensiero politico e pedagogico»¹⁰⁵.

Dal punto di vista educativo l'attenzione si concentra sull'esercizio della cittadinanza e sulle attività che essa implica. La cittadinanza non può essere presupposta, ma va creata e la scuola è vista come uno dei soggetti più importanti incaricati di questo compito. Infatti, la scuola, in tutti i suoi livelli e in tutte le sue forme, si qualifica come luogo intenzionalmente predisposto dalla comunità socio-politica affinché si sviluppi l'autonomia soggettiva, che è «condizione per la partecipazione attiva, responsabile e creativa di ogni cittadino alla vita democratica del paese»¹⁰⁶.

La graduale educazione a comportamenti da cittadino richiede la «formazione di personalità libere e responsabili, capaci di iniziativa e di esecutività, di partecipazione e di collaborazione, di onestà e di competenza, di passione e di rigore civile, di idealità e di compromissione realistica, di partigianeria e di comunanza, di senso della realtà e di un pizzico di utopia»¹⁰⁷.

L'appartenenza alla comunità si declina in termini di *civicness*, da intendersi come senso civico, conoscenza e rispetto delle regole, “cultura” civica, che rimanda alla cosiddetta “educazione civica”, e di *citizenship*, che la include ed esprime anche identità, il riferimento a valori comuni sentiti e vissuti come tali, partecipazione attiva e responsabile¹⁰⁸.

Più nello specifico generalmente si distingue tra *citizenship education*, in senso neutrale, *education for citizenship*, dove sono enunciati i valori di riferimento, e *education about citizenship*, comprensione delle idee politiche. Un'altra significativa distinzione è tra la dimensione della *civil citizenship*, a carattere individuale, e della *civic citizenship*, riferita alla partecipazione a interessi comuni¹⁰⁹. Si tratta allora di integrare una la dimensione dell'*about* con quella del *through* e del *for citizenship*, ovvero promuovere l'apprendimento e le abilità necessarie per partecipare alla vita della della comunità locale per assumersi costruttivamente le relative responsabilità.

Dal 1980 la banca dati internazionale Eric ha creato la voce “Citizenship education”, intesa come «attività di apprendimento, curriculum e/o programmi educativi, ad ogni livello educativo, concernenti i diritti e le responsabilità dei cittadini che hanno come obiettivo la promozione del sapere, delle abilità e comportamenti che conducono all'effettiva partecipazione nella vita civile».

A partire dal 1997, molta attenzione è stata dedicata anche dal Consiglio d'Europa alla cosiddetta “Educazione alla cittadinanza democratica” (Ecd), intesa come strumento elettivo della promozione di una comunità europea più solidale, giusta, tollerante, libera.

¹⁰⁵ M.T. Moscato, *L'educazione alla “cittadinanza” nella scuola. Una riflessione pedagogica fra utopia e possibilità*, in S. Chistolini (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, Armando, Roma 2006, p. 43.

¹⁰⁶ Ivi, p. 51.

¹⁰⁷ C. Nanni, *L'educazione dei giovani alla cittadinanza attiva*, in S. Chistolini (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea*, cit., p. 85.

¹⁰⁸ Cfr. L. Guerra, *Educare alla cittadinanza attiva*, www.mcefimem.it/archivio/down/2009/.../educare_cittadinanza.pdf

¹⁰⁹ Cfr. L. Wilkinson, Y. Hébert, *Citizenship Values: Towards an analytic Framework*, Prairie Centre of Excellence for research on Immigration and Integration, Calgary 1999.

Collocata con denominazioni diverse nei programmi scolastici nazionali degli stati membri, essa va intesa come dimensione essenziale nei processi di insegnamento/apprendimento, perché attraverso di essa ci si propone di promuovere, presso tutti i cittadini, conoscenze, competenze e atteggiamenti che incoraggino la partecipazione attiva alla vita democratica della loro comunità; contrastino efficacemente il razzismo, l'autoritarismo, l'intolleranza; incrementino, perciò, la giustizia sociale, l'uguaglianza, l'affermazione dei diritti umani, la solidarietà, la responsabilità, il benessere della comunità¹¹⁰.

Si è tuttavia da subito evidenziato uno scarto tra la posizione centrale dell'Ecd nelle politiche educative e lo spazio effettivo nel curriculum formale. Infatti, nonostante tutti i Paesi affermino che l'Ecd è un obiettivo prioritario si rileva che il suo posto reale nel curriculum è insufficiente. In particolare in Italia, si assiste a una mancanza di legittimazione di questo campo del sapere, mentre emerge come rilevante la necessità di dare ai giovani una cultura civica capace di promuovere rispetto delle regole, conoscenza dei diritti/doveri, partecipazione.

Vari studi hanno messo in luce le difficoltà legate alla realizzazione degli approcci interdisciplinari e le resistenze dei sistemi scolastici, nonostante le dichiarazioni ufficiali, a mettere la cittadinanza nel cuore del progetto educativo; le ragioni di tale fluidità sono legate alla difficoltà nell'individuare quale sia la sostanza della cittadinanza dal punto di vista epistemologico e quali siano i principi organizzatori del curriculum¹¹¹.

Interessante è considerarne l'evoluzione storica nel nostro Paese¹¹². L'ingresso ufficiale dell'educazione civica nelle scuole secondarie avviene con i Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica negli Istituti e Scuole di istruzione secondaria e artistica (D.P.R. 13 giugno 1958, n. 585).

Nei Programmi d'insegnamento per la scuola media (D.P.R. 6 febbraio 1979, n. 50, e D.M. 9 febbraio 1979), nella Premessa generale, si considera l'educazione civica come fondamentale per conoscere gli ordinamenti e le strutture civico-politiche, ma soprattutto per educare a vivere in democrazia, in un clima che spinga l'alunno alla partecipazione e alla gestione responsabile.

Nei Programmi del 1985 della Scuola elementare (D.P.R. 12 febbraio 1985, n. 104) l'educazione alla convivenza democratica si ritrova nella Premessa generale e nell'ambito disciplinare Storia-Geografia-Studi sociali. Nella premessa si manifesta soprattutto la necessità di un'alfabetizzazione civica che ricalchi i fondamenti costituzionali, soprattutto nel riferimento alla libertà e uguaglianza e al diritto/dovere di partecipare alla vita sociale. Nell'ambito disciplinare, a livello delle articolazioni didattiche, si ritrova l'importanza dell'ambiente, del lavoro di gruppo e della responsabilità personale degli alunni.

Da evidenziare poi gli Orientamenti per la scuola materna del 1991, che introducono il campo di esperienza "Il sé e l'altro". Quindi è la volta dei Programmi sperimentali elaborati dalla Commissione Brocca (D.M. 24 aprile 1992) per la scuola secondaria superiore che si propongono la finalità generale di formare l'uomo e il cittadino.

¹¹⁰ O. Zanato con: F. Bussi, A. Cesaro, D. Luise, E. Maggiolo, C. Mauro, R. Montani, L. Rocca, E. Toffano, A. Tosi, P. Zamperlin, M.G. Zanato, *L'educazione per la città, la città per l'educazione*, cit., p. 908.

¹¹¹ M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, cit., p. 27.

¹¹² Ivi, pp. 41-47.

La direttiva ministeriale n. 58 del 1996, con l'allegato documento "Nuove dimensioni formative, educazione civica e cultura costituzionale", annuncia un curriculum continuo di educazione civica e cultura costituzionale, che tuttavia non entra in vigore. Da ricordare invece l'entrata in vigore dal 1998/99 del già citato "Statuto delle studentesse e degli studenti", che definisce la scuola "una comunità di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni" (art. 1 del D.P.R. 24 giugno 1998, n. 249).

Nelle Indicazioni nazionali per i Piani di studio, diffuse nel 2004 dal ministro Moratti (d.l. 19 febbraio 2004, n. 59), la cittadinanza lascia spazio all'educazione alla convivenza civile, che comprende l'accostamento di tematiche quali l'educazione alimentare, stradale, ambientale, all'affettività, alla salute, recuperandone la trasversalità, pur in assenza di spazio orario specifico. La circolare del 5 marzo 2004 n. 29, applicativa del decreto legislativo, riguardante gli obiettivi specifici di apprendimento relativi all'educazione alla convivenza civile afferma che essa «non costituisce una disciplina a sé stante, ma si concretizza in un'offerta di attività educative e didattiche unitarie a cui concorrono i docenti curricolari del gruppo classe».

Nel documento Cultura Scuola Persona, del 2007, il ministro della Pubblica Istruzione Fioroni delinea una "nuova cittadinanza", con l'accento volto verso la formazione di cittadini consapevoli, in grado di partecipare alla costruzione di collettività ampie, dal livello nazionale a quello europeo e mondiale. La traduzione didattica non trova posto in un orario specifico ma è invitata a riaffermarne l'interdisciplinarietà.

Sulla base di questa evoluzione ripercorsa brevemente non si può considerare l'educazione civica assente dalla storia della scuola italiana; né si può dire che siano mancati i tentativi di rinnovamento curricolare o investimenti nella ricerca pedagogica, anche se, nonostante questi sforzi, a tratti si è fatto sentire un processo di marginalizzazione dell'educazione civica e, in genere, della formazione socio-civico-politica della scuola italiana¹¹³.

Un ulteriore elemento di complessità, che contribuisce a rendere la cittadinanza un concetto dalle molte sfaccettature e ad arricchirne la definizione, è l'intreccio di elementi che riguardano la conoscenza e il sapere con quelli che riguardano la sfera affettivo-emotiva e quella degli atteggiamenti e dei comportamenti. «Per insegnare la cittadinanza non basta coltivare gli aspetti cognitivi, ma è necessario coinvolgere le disposizioni, gli orientamenti di valore, le scelte morali, gli atti concreti: in una parola, occorre "vivere" da cittadini»¹¹⁴. L'auspicio è quello di creare un approccio che integri le dimensioni del pensare criticamente, conoscere, concettualizzare¹¹⁵ con quelle del fare esperienza, attribuire significato, essere capaci di empatia, nonché con la dimensione del compiere scelte ed azioni e mettere in atto comportamenti corrispondenti.

¹¹³ M. Santerini, *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma 2001, p. 39.

¹¹⁴ M. Santerini, *La scuola della cittadinanza*, cit., p. 6.

¹¹⁵ Cfr. M.Santi, *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori

Editore, Napoli 2006. Santi M. (2006a),

¹¹⁶ Ivi, p. 48.

2.6.1 “Cittadinanza e Costituzione”

Il Ministro Gelmini introduce dal 2008 “Cittadinanza e Costituzione” nell’ambito delle aree storico-geografica e storico-sociale e del monte ore previsto per le stesse (d.l. 1 settembre 2008, n. 137, convertito in legge 30 ottobre 2008, n. 169, art. 1). Nel Documento di indirizzo del marzo del 2009, si ribadisce che gli obiettivi civici sono di competenza di tutti i docenti e di tutte le discipline. Santerini ritiene che l’accostamento esplicito alla Costituzione rappresenti un punto di continuità e insieme di novità e che il problema resti nell’attuazione congiunta della “materia” e della “trasversalità”¹¹⁶.

Nel Documento si parla di certificazione delle competenze personali al termine dei diversi gradi di scuola. Nato nelle comunità professionali, il concetto di competenza si è esteso anche in campo educativo e nella scuola, indicando, come sottolinea l’Ocse, una “qualità del fare”, la padronanza in determinati ambiti, un sapere interiorizzato di alto livello connesso a capacità di leggere, analizzare e interpretare situazioni complesse¹¹⁷; l’accento è posto sull’azione in contesti specifici. Il campo delle competenze è stato particolarmente esplorato dal Consiglio d’Europa, che ha allargato l’idea fino a comprendere le “attitudini democratiche di base”, le otto *key competences* per l’apprendimento permanente contenute nella Raccomandazione 2006 (962)¹¹⁸. Queste comprendono anche le competenze sociali e civiche, «riguardano tutte le forme di comportamento che consentono alle persone di partecipare in modo efficace e costruttivo alla vita sociale e lavorativa». In particolare «la competenza civica dota le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture socio-politiche e all’impegno a una partecipazione attiva e democratica»¹¹⁹.

Le competenze insite nell’insegnamento di Cittadinanza e Costituzione sono quelle di una cittadinanza agita, allo scopo di promuovere nelle giovani generazioni l’impegno in prima persona per il benessere proprio e altrui. Vi si afferma, infatti, che «la necessità di esercitare la cittadinanza studentesca, nel senso più ampio dell’esercizio dei diritti e dei doveri di cittadino afferente al micro (la scuola) e al macro (la società), si basa sulla consapevolezza che è indispensabile insegnare ed apprendere in modo esperienziale le competenze civiche e sociali, coerentemente con quanto affermato dal dibattito scientifico internazionale sulla formazione della personalità e sull’educazione». In tal senso,

i percorsi educativi finalizzati alla trasmissione e all’acquisizione di contenuti e competenze attinenti al concetto di cittadinanza attiva si legano necessariamente: all’utilizzo di metodologie didattiche attive, funzionali a tematizzare esplicitamente il sapere connesso all’area in questione; alla possibilità di riflettere, individualmente e collettivamente, sui contenuti proposti accedendo a casi concreti e sperimentando in prima persona le implicazioni concettuali connesse a ciascun argomento trattato (saper essere); all’offerta di un continuo e costante ponte di collegamento tra quanto discusso in classe e quanto vissuto quotidianamente nella propria esperienza di vita (saper fare)¹²⁰.

¹¹⁶ Ivi, p. 48.

¹¹⁷ Cfr. D. Ryjchen, L.H. Salganik, *Definition and Selection of Key Competencies*, OCSE, Paris 2000.

¹¹⁸ Parlamento europeo e del consiglio dell’Unione europea, *Raccomandazione del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente* (2006/962/CE).

¹¹⁹ Ivi, p. 7.

¹²⁰ Ministero dell’ Istruzione, dell’Università e della Ricerca, prot. N. AOODGOS 2079 del 4 marzo 2009, *Documento d’indirizzo per la sperimentazione dell’insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione”*, p. 18.

Oltre agli *obiettivi di apprendimento* vengono indicate le *situazioni di compito* per la certificazione delle competenze personali alla fine dei diversi ordini di scuola. Ora, sia nella Scuola Primaria che in quella Secondaria, di primo e secondo grado, viene indicata tra queste la partecipazione.

Per la Primaria si parla di «testimoniare la funzione e il valore delle regole e delle leggi nei diversi ambienti di vita quotidiana (vita familiare, gioco, sport ecc.); contribuire all'elaborazione e alla sperimentazione di regole più adeguate per sé e per gli altri nella vita della famiglia, della classe, della scuola e dei gruppi a cui si partecipa»¹²¹. Per la Secondaria invece si sottolinea il «conoscere le carte internazionali dei diritti umani e dell'ambiente, gli organismi che le hanno approvate e sottoscritte, le Corti che ne sanzionano le violazioni; praticare i diritti e i doveri degli studenti secondo la normativa vigente, contribuendo alla realizzazione della democrazia nella scuola e nelle relazioni tra scuola, famiglia e società»¹²².

2.6.2 Educazione ai diritti umani

Negli ultimi decenni in tutto il mondo il concetto di *civic education* è andato progressivamente dilatandosi, fino a coprire una grande varietà di significati: educazione civica, sociale, politica, ambientale ma anche interculturale, alla pace, alla globalità, alla democrazia, ai diritti umani, alla mondialità, ai valori.

Anche recentemente l'ottica dei diritti è stata considerata una delle più idonee a esprimere i complessi significati contenuti nella cittadinanza¹²³. In particolare nell'ambito pedagogico si diffonde l'idea che l'educazione ai diritti possa essere considerata il "pedistallo etico" su cui costruire l'educazione alla cittadinanza attuale. Corradini afferma da tempo che «l'educazione civica moderna comincia sostanzialmente con le affermazioni dei diritti»¹²⁴.

I diritti umani/diritti dell'infanzia-adolescenza, in quanto espressione di irrinunciabili valori fondamentali, risultano un «eccellente dispositivo organico e trasversale»¹²⁵, in grado di dare all'educazione alla cittadinanza una possibilità di eccellente finalizzazione intellettuale.

In quanto "sapere assio-pratico" di natura esperienziale, non solo mentale ma esistenziale, essi richiedono e permettono di integrare «due momenti essenziali fra loro interconnessi: quello della presa di conoscenza e coscienza di alcuni importanti dati cognitivi; quello della individuazione e sperimentazione di ruoli attivi»¹²⁶, coinvolgendo tutta la persona e connettendo la conoscenza alla vita.

La riflessione sull'universalità di principi divenuti diritti rimarrebbe, infatti, puro esercizio retorico se non aiutasse concretamente a «innalzare le menti e gli spiriti fino al piano dell'universale»¹²⁷.

I diritti umani, «ormai diventati un *bonum commune humanitatis*, un nucleo di valori cui l'intera umanità attribuisce altissimo significato»¹²⁸, costituiscono un riferimento educativo

¹²¹ Ivi, p. 22.

¹²² Ivi, p. 26.

¹²³ M. Santerini, *Educare alla cittadinanza*, cit., p. 13.

¹²⁴ L. Corradini, P. Danuvola, P. Scoppola, *Educazione civica nella scuola*, Morcelliana, Brescia 1991, p. 25.

¹²⁵ E. Toffano Martini, *Ripensare la relazione educativa*, cit., p. 170.

¹²⁶ A. Papisca, *L'impegno per la promozione e la tutela dei diritti umani, fonti normative, contenuti e strumenti*, in R. Fabris, A. Papisca, *Pace e diritti umani*, Gregoriana, Padova 1989, p. 66.

¹²⁷ J. Delors, *Nell'educazione un tesoro Rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Armando Roma 1997, p. 15.

essenziale. Il codice dei diritti umani presta infatti attenzione alla singola persona e alla famiglia umana, integrando così le due spinte a salvaguardare sia il particolare, il sano pluralismo nutrito di reciprocità e rispetto, sia l'universale, la costruzione partecipata di un *ethos* comune di principi-valori così pienamente umani da essere condivisibili da tutti. In questo modo si cerca di tenere unite libertà e comunità «in nome di un possibile equilibrio umano»¹²⁹ perché, come ricorda Bauman, «la libertà senza comunità significa pazzia, e la comunità senza libertà significa schiavitù»¹³⁰.

I diritti umani possono costituire quell'«ideale di base comune», di cui parla Brezinka, ideale minimo possibile nella società pluralista, che solo l'educazione in famiglia, nella scuola, nella comunità, può inglobare in un ideale più ampio¹³¹.

Dall'approccio ai diritti umani deve scaturire un rinnovato impegno soprattutto sullo strategico fronte dell'educazione: «il più sicuro presidio della logica umanocentrica»¹³².

Infatti già la Dichiarazione Universale del 1948, nel suo Preambolo, afferma: «ogni individuo e ogni organo della società [...] si sforzi di promuovere con l'insegnamento e l'educazione il rispetto di questi diritti e di queste libertà». Anche l'Unesco, Agenzia specializzata delle Nazioni Unite nel suo Statuto Costituzionale, modificato poi dalle Conferenze Generali, dichiara: «L'Organizzazione si propone di contribuire al mantenimento della pace e della sicurezza rafforzando, con l'educazione, le scienze e la cultura, la collaborazione tra le nazioni, allo scopo di garantire il rispetto universale della giustizia, della legge, dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali, a profitto di tutti, senza distinzioni di razza, di sesso, di lingua o di religione, e che la Carta delle Nazioni Unite riconosce a tutti i popoli (art.1-Scopi e Funzioni – dal testo attualmente in uso)»¹³³.

A seguire la Convenzione del 1989 all'art. 42 formalmente impegna gli Stati che l'hanno ratificata a «far conoscere diffusamente i principi e le norme della Convenzione, in modo attivo e adeguato tanto agli adulti quanto ai fanciulli». Goffi aggiunge poi come altro documento fondamentale per importanza di significato la *Dichiarazione delle Nazioni Unite sul diritto e la responsabilità degli individui, dei gruppi e degli organi della società di promuovere e proteggere le libertà fondamentali e i diritti umani universalmente riconosciuti*, del 1998, la cosiddetta Carta dei difensori dei diritti umani (*human rights defenders*), dove, all'art. 16, viene ribadito il ruolo educativo dei diritti umani nella costruzione della pace e del dialogo costruttivo fra nazioni e gruppi diversi per religione o razza¹³⁴. Tutte sollecitazioni, queste, che possono essere ottemperate proprio attraverso il coinvolgimento diretto della scuola.

I diritti umani costituiscono il nucleo valoriale comune nei rapporti interpersonali e interistituzionali, divengono la base in cui radicare percorsi indirizzati «sia verso

¹²⁸ A. Cassese, *Ripensare i diritti umani: quali prospettive per il nuovo secolo?*, in Ph. Alston, A. Cassese, *Ripensare i diritti umani nel XXI secolo*, Gruppo Abele, Torino 2003, p. 99.

¹²⁹ E. Toffano Martini, *A scuola con i diritti dei bambini e degli adolescenti*, in Id (a cura di), *Sfide alla professione docente. Corporeità disabilità convivenza*, Pensa MultiMedia, Lecce 2006, p. 302.

¹³⁰ Z. Bauman, *La società dell'incertezza*, il Mulino, Bologna 1999, p. 82.

¹³¹ W. Brezinka, *Morale ed educazione. Per una filosofia normativa dell'educazione*, Armando, Roma 1994, p. 30 (ed. or. 1992).

¹³² E. Toffano Martini, *Educazione alla convivenza civile/interculturalità e formazione degli insegnanti. Il focus nei diritti umani*, in Id (a cura di), *Sfide alla professione docente*, cit., p. 234.

¹³³ Onu, *Dichiarazione universale dei diritti umani*, Assemblea Generale delle Nazioni Unite, New York 1948.

¹³⁴ Cfr. A. Goffi, *L'Unione Europea per il dialogo interculturale e i diritti umani: verso una dimensione europea dell'educazione*, Contributo all'interno del corso di formazione per il personale docente e dirigenziale delle scuole della Regione Veneto, Padova, Febbraio – Aprile 2008, p. 4.

l'interiorizzazione di principi etici e civici, da parte di bambini e adolescenti, sia verso l'attivazione di un'intesa tra scuole, famiglie, associazioni giovanili, servizi territoriali»¹³⁵.

L'adesione a questi principi può meglio dispiegarsi lungo l'asse della relazionalità educativa e della implicita reciproca assunzione di responsabilità, nella costruzione di «un solido intreccio tra conoscenze-atteggiamenti-comportamenti»¹³⁶. Tutto ciò deve partire all'interno della scuola stessa, tra i suoi operatori e tra questi e i bambini, per ritrovarsi virtuosamente all'esterno.

La relazione costruita a scuola tra persone va costruita anche tra ambiti istituzionali e comunitari, in modo che si pervenga ad un lavoro condiviso tra scuole, famiglie, associazioni di volontariato, servizi sociali.

Di questa condivisione hanno bisogno non solo i bambini “poco protetti” ed esposti ai pericoli della strada, ma anche i bambini “troppo protetti” che se ne stanno chiusi in casa, rischiando di non esperire a sufficienza il valore della socialità¹³⁷.

I diritti umani possono fornire così il punto di partenza per esperienze che coinvolgano la scuola e la comunità, in una progettualità allargata, tra diversi enti e attori, dai più grandi ai più piccoli, pienamente partecipata, e vissuta come tale in un clima di «forte sinergia capace di incidere sul globale clima educativo di un determinato ambiente sociale»¹³⁸.

Numerosi sono i documenti che hanno progressivamente affermato la valenza dell'educazione ai diritti umani nel contesto scolastico, e più in generale nel sistema educativo, indicando finalità, scelte istituzionali ed indicazioni operative. In questo senso le maggiori Organizzazioni Internazionali hanno avviato programmi e campagne specifici sul tema dell'educazione ai diritti umani, in particolare l'Onu con l'Alto Commissario per i diritti umani e l'Unesco con i suoi programmi relativi alle aree dell'educazione e delle scienze umane¹³⁹. Come esempio possiamo ricordare che l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite ha proclamato un intero decennio (1995-2005) all'educazione ai diritti umani, e che nel 2005 l'Alto Commissario per i diritti umani ha lanciato la quinta fase del Progetto Act (*Assisting Communities Together*), con lo scopo di sostenere le attività di promozione dei diritti umani. L'Unesco ha poi adottato nel 2003 l'educazione ai diritti umani come strategia prioritaria rispetto a tutta l'azione dell'organizzazione, riconfermandone recentemente la priorità¹⁴⁰.

¹³⁵ E. Toffano Martini, *Condizione dell'infanzia e educazione ai diritti umani*, cit. p. 63.

¹³⁶ *Ibidem*.

¹³⁷ Cfr. E. Toffano Martini, *E noi guardiamo il cielo? Ipotesi per un'educazione ai diritti umani*, Volume I *Riflessioni teorico-pratiche*, Cleup, Padova 2001.

¹³⁸ E. Toffano Martini, *Ripensare la relazione educativa*, cit., p. 171.

¹³⁹ Tra i primi e più importanti documenti, ricordiamo la storica *Raccomandazione dell'Unesco sull'educazione per la comprensione, la cooperazione e la pace internazionale e sull'educazione relativa ai diritti umani e alle libertà fondamentali* del 1974, e tra i successivi, la *Dichiarazione e il Piano d'azione della Conferenza mondiale sui diritti umani* di Vienna del 1993, con il suo invito agli Stati a includere «i diritti umani, il diritto umanitario, la democrazia e lo stato di diritto quale materia nei curricoli di tutte le istituzioni culturali sia formali che informali»; la *Dichiarazione e progetto integrato d'azione sull'educazione alla pace, diritti umani e democrazia* (Parigi 1995) e il *Piano d'azione per la Decade delle Nazioni Unite per l'educazione ai diritti umani* (1995-2005); la *Dichiarazione sulla cultura di pace* dell'Onu del 1999 in cui si afferma che «L'istruzione, a tutti i livelli, costituisce uno dei principali strumenti per costruire una cultura di pace. In questo contesto è di particolare importanza l'educazione ai diritti umani».

¹⁴⁰ Cfr. A. Goffi, *L'Unione Europea per il dialogo interculturale e i diritti umani*, cit. p. 5. L'Autrice aggiunge che «anche la nostra Regione Veneto è molto attiva sul piano della promozione dei diritti umani, in coerenza con la Legge Regionale n. 55 del 1999, attraverso numerose iniziative di sostegno per le scuole e le istituzioni con la finalità di promuovere percorsi di educazione ai diritti umani (vedi l'art. 2 della Legge citata), che concretamente, attraverso importanti collaborazioni, rende possibili diversi momenti di formazione, come quelli

Attualmente l'Unesco aderisce, insieme all'Ufficio dell'Alto Commissario per i diritti umani delle Nazioni Unite, al *Programma mondiale per l'educazione ai diritti umani (World Programme for Human Rights Education - Wphre)*. La prima fase (periodo 2005-2009) è stata dedicata all'integrazione dell'educazione ai diritti umani nei sistemi scolastici primario e secondario.

Anche a livello Internazionale Regionale si trovano numerosi esempi di azioni concrete per l'educazione ai diritti umani. Di rilievo rimane ancora il documento del Consiglio d'Europa del 1985, il quale ribadisce l'importanza di un'atmosfera democratica e aperta nella scuola: «la democrazia si apprende meglio in un contesto democratico dove la partecipazione è incoraggiata, dove ci si può esprimere liberamente e confrontarsi su opinioni diverse [...] Un clima propizio è quindi indispensabile per l'efficacia di un apprendimento dei diritti dell'uomo»¹⁴¹. Venendo più a noi si può inoltre ricordare la significativa *Raccomandazione sull'educazione alla cittadinanza democratica del Consiglio d'Europa del 2002* che, dopo aver riconosciuto l'educazione ai diritti umani come uno degli insegnamenti che contribuiscono all'educazione alla cittadinanza democratica, considera appropriato, da una parte, organizzare curricoli specifici e, dall'altra, diffondere una reale assunzione di consapevolezza di principi, obiettivi e metodi di questo tipo di educazione, rendendone i contenuti-valori centrali dell'intera esperienza scolastica¹⁴². A seguire la *Raccomandazione sulla Convenzione europea sui diritti umani nell'educazione universitaria e nella formazione professionale* del 2003¹⁴³ e la *Raccomandazione sulla partecipazione dei giovani alla vita locale e regionale* del 2004¹⁴⁴.

Anche l'attuale è un momento particolarmente fertile di creatività delle istituzioni internazionali in materia di educazione e formazione fondate sui diritti umani. È da tener presente che la *Carta Europea sull'Educazione per la Cittadinanza Democratica e l'Educazione ai Diritti Umani*, adottata l'11 maggio 2010 dal Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa¹⁴⁵, ribadisce la tendenza, segnando una tappa importante in questa linea di indirizzo. La Carta ha un raggio d'applicatività onnicomprensivo: essa investe tutti i luoghi

del Centro diritti umani dell'Università di Padova, ma anche percorsi locali di promozione dei diritti fondamentali». Si vedano anche le iniziative del Centro Interdipartimentale di Pedagogia dell'infanzia dell'Università di Padova con questi temi al sito www.istruzione.unipd.it/chevivanolibriefelici/

¹⁴¹ Una presentazione sintetica di questo e più recenti documenti in materia si trova in M. Mascia, *L'educazione ai diritti umani e alla democrazia nei documenti della comunità internazionale*, in N. Lotti, L. Giandomenico (a cura di), *Insegnare i diritti umani*, Ega, Torino 1998.

¹⁴² Si ricorda anche F. Audigier, G. Lagelée, *Les droits de l'homme. Dossier pédagogique*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasburgo, 2000. Una guida all'insegnamento dei diritti dell'uomo per le scuole secondarie, rivolto sia all'insegnante che agli alunni. Comprende testi essenziali e metodi pedagogici che forniscono una base giuridica, filosofica e pratica.

¹⁴³ Comitato dei Ministri, *Raccomandazione sulla Convenzione europea sui diritti umani nell'educazione universitaria e nella formazione professionale*, Rec (2003)8.

¹⁴⁴ Comitato dei Ministri, *Raccomandazione sulla partecipazione dei giovani alla vita locale e regionale*, Rec (2004)13.

¹⁴⁵ Cfr. *Raccomandazione del Comitato dei Ministri agli stati membri sulla Carta del Consiglio d'Europa sull'educazione per la cittadinanza democratica e l'educazione ai diritti umani* (adottata dal Comitato dei Ministri l'11 maggio 2010 alla sua 120° Sessione). In essa si legge «"Educazione ai diritti umani" significa educazione, formazione, accrescimento di consapevolezza, informazione, pratiche e attività che mirano, dotando i discenti di conoscenze, abilità e competenze e sviluppando le loro attitudini e comportamenti, a renderli capaci (*to empower them*) di contribuire alla costruzione e alla difesa di una cultura universale dei diritti umani nella società, in vista della promozione e della protezione dei diritti umani e delle libertà fondamentali».

del circuito educativo e tutti i tipi di educazione e formazione: formale, informale, non-formale, generale, professionale¹⁴⁶.

In linea con quanto ivi affermato, il citato Programma Mondiale per l'educazione ai diritti umani è entrato ormai nella seconda fase, che comporta il coinvolgimento del mondo dell'università e dell'alta formazione, ed è stata elaborata una apposita *Dichiarazione delle Nazioni Unite sull'educazione ai diritti umani* nel 2011¹⁴⁷, nella quale si afferma che «ognuno ha il diritto a conoscere, cercare e ricevere informazioni su tutti i diritti umani e le libertà fondamentali e deve avere accesso all'educazione e alla formazione ai diritti umani» e comprende l'educazione: «a) sui diritti umani, che comprende l'acquisizione della conoscenza e della comprensione delle norme e dei principi dei diritti umani, i valori che li sottendono e i meccanismi per la loro protezione; b) attraverso i diritti umani, che comprende un apprendimento e un insegnamento tali da rispettare i diritti sia degli educatori sia dei discenti; c) per i diritti umani, che comprende la messa in grado effettiva delle persone di godere ed esercitare i loro diritti e di rispettare e sostenere i diritti degli altri».

Si tratta quindi di un sapere che può avere una “colorazione specifica” dell'approccio disciplinare, o transdisciplinare, ma pure la “colorazione diffusa” di ciò che in modo pervasivo connota la vita di relazione all'interno della scuola¹⁴⁸.

Da un punto di vista metodologico, occorre quindi partire da un percorso educativo che promuova la piena partecipazione, dispiegando le potenzialità proprie di ogni bambino e di ogni adolescente¹⁴⁹, e la loro messa in comune, attraverso logiche di tipo partecipativo, quali: la prospettiva sistemica ed ecologica, che mira a superare ogni unilaterale settorializzazione; l'*empowerment*, che valorizza le risorse personale di ognuno e quelle della comunità, muovendo democraticamente da basso, rendendo i destinatari dell'intervento socio-educativo veri attori protagonisti; lo sviluppo di comunità e il lavoro di rete, attraverso cui coordinare e responsabilizza tutte le risorse private e pubbliche, formali, non formali e informali di un territorio¹⁵⁰.

La cultura pedagogica di protezione-promozione dell'infanzia-adolescenza trova un eco nella cultura dei diritti, in modo che bambini e bambine, ragazzi e ragazze, possano sviluppare integralmente e armoniosamente se stessi, possano vivere in un ambiente «vario e accogliente, capace di favorire le allegre 'scorribande' e le azioni impegnate, la fatica e lo scherzo, il

¹⁴⁶ Cfr. A. Papisca, *Il Consiglio d'Europa definisce e aggiorna contenuti e metodi dell'educazione civica: sussidio utile per il consolidamento di "Cittadinanza e Costituzione" nella scuola italiana*, in "Pace diritti umani", 1, 2010, pp. 118-119. L'Autore sottolinea che la Carta Europea «è frutto di un lungo e articolato processo di mobilitazione educativa a raggio mondiale che inizia con la Costituzione dell'Unesco del 1945 ("Poiché le guerre hanno origine nelle menti degli uomini, è nelle menti degli uomini che vanno costruite le difese della pace") e la paradigmatica Raccomandazione del 1974, sempre dell'Unesco, sull'Educazione per la Comprensione, la Cooperazione e la Pace Internazionali e sull'Educazione relativa ai Diritti Umani e alle Libertà Fondamentali (ovvero "sull'educazione civica a dimensione internazionale"), per arrivare fino al Programma Mondiale per l'Educazione ai Diritti Umani lanciato dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 2005, di cui il Consiglio d'Europa è partner regionale in Europa».

¹⁴⁷ Adottata il 23 marzo 2011 dal Consiglio diritti umani, con Risoluzione 16/1.

¹⁴⁸ Cfr. E. Toffano Martini, *E noi guardiamo il cielo?*, cit.

¹⁴⁹ Si vedano, Amnesty International – A. Drerup (a cura di), *Il tempo dei diritti. Piccolo 'ideario' per l'educazione ai diritti umani*, ECP, San Domenico di Fiesole (Firenze) 1996; Comitato italiano per l'Unicef, *Percorsi didattici sui diritti dei bambini*, Primegraf, Roma 2001; Ucodep, *Diritti umani. Riflessioni ed esperienze di educazione ai diritti umani in ambito scolastico*, Emi, Bologna, 2004.

¹⁵⁰ E. Toffano Martini, *Condizione dell'infanzia e educazione ai diritti umani*, cit. p. 68.

produttivo e il gratuito, l'intraprendenza, l'esplorazione, il rischio, la vita in presa diretta, la responsabilità, la partecipazione»¹⁵¹.

La consapevolezza della centralità dei diritti umani e della loro educazione, con il loro fulcro sulla persona in relazione con sé, gli altri e il mondo, può far sì che bambini e adolescenti in ogni contesto di vita «non siano 'recettori' passivi o inconsapevoli ma interlocutori partecipi, non annoiati esecutori ma vivaci protagonisti, non sudditi indifferenti o trasgressivi, con lo sguardo a terra o in un punto nel vuoto, apatico o arrabbiato, ma cittadini con lo sguardo aperto e benevolo, che incontra quello degli altri. Persone, che possano dare il loro originale e insostituibile contributo alla cultura della civile, pacifica convivenza»¹⁵²

Un approccio, questo, in grado di suscitare sano protagonismo e partecipazione civica, nonché di rendere omaggio alla "scoperta dell'infanzia", una delle conquiste più alte della modernità.

Si tratta allora di raccogliere coraggiosamente la sfida della «centralità dei bambini nella nuova storia che si è da poco dischiusa in virtù, appunto, del riconoscimento giuridico internazionale dei diritti umani»¹⁵³, e di attuare i diritti di ascolto e partecipazione dei soggetti in crescita, proclamati con forza dalla Convenzione e approfonditi nell'ampia documentazione legislativa e rapportistica, internazionale, nazionale e locale ad essa conseguente.

Si passa quindi ad una disamina di leggi e rapporti che danno un quadro ricco e articolato in materia.

¹⁵¹ E. Toffano Martini, *A scuola con i diritti dei bambini e degli adolescenti*, cit. p. 304.

¹⁵² Ivi, p. 306.

¹⁵³ A. Papisca, *Il diritto di essere persona: la cultura e le implicazioni dei diritti umani*, in A. Pavan (a cura di), *Dire persona. Luoghi critici e saggi di applicazione di un'idea*, Il Mulino, Bologna 2003, p. 438.

3. Una panoramica su Leggi, Rapporti e altri Documenti

*Partecipare ed essere un cittadino attivo,
vuol dire avere il diritto, i mezzi, il luogo, la possibilità,
e, se del caso, il necessario sostegno
per intervenire nelle decisioni, influenzarle
ed impegnarsi in attività ed iniziative
che possano contribuire alla costruzione
di una società migliore¹*

3.1 Il principio di partecipazione-ascolto. Riferimenti dai documenti internazionali

I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, la soggettività e le competenze di bambini e ragazzi come ricchezza della comunità, il loro ascolto e la loro partecipazione ai progetti e ai processi che li riguardano, si sono affermati come principi e idee generali, trovando riconoscimento e attuazione legislativa. Tuttavia questi diritti «sono solo parzialmente tradotti, da parte degli adulti, in specifiche e concrete azioni di promozione della soggettività sociale dei bambini e degli adolescenti»². Si affermano così due processi apparentemente contraddittori: da una parte, gli studi, le istituzioni e le politiche che rilanciano il ruolo dei bambini/adolescenti come cittadini con le prerogative di partecipare alle decisioni quotidiane, dall'altra invece le esperienze quotidiane che a volte vedono una riduzione di autonomia e di ruolo sociale dei bambini³.

È comunque da evidenziare come, negli ultimi due decenni, si sia sviluppata nei confronti dei minori d'età un'attenzione che correla i diritti che sono loro propri all'intero contesto territoriale e sociale. Sono state, infatti, promosse «esperienze che hanno coinvolto bambini e adolescenti in grado di valorizzare il loro sguardo su persone e cose, sulle città e sul mondo, sostenendone la crescita, aiutando le comunità a comprenderne la complessità sociale e a prendere decisioni che tengano ciò in debita considerazione»⁴.

Tuttavia, è proprio dell'ultimo periodo, anche l'avvertita necessità di riscoperta e valorizzazione della partecipazione agli ambiti di vita quotidiana, spesso minata da eccessivi protezione e controllo, che impediscono possibilità di libera iniziativa e innovativa proposta.

Dopo la data storica dei diritti dei bambini del 1989, si rileva un fiorire di documenti sul tema, nei quali è presente, con diverse intensità, il riferimento al nostro focus di approfondimento: la partecipazione.

¹ Commissione Europea, Libro Bianco *Un nuovo impulso per la gioventù europea*, COM(2001) 681, 2001.

² Osservatorio regionale per l'infanzia e l'adolescenza – V. Belotti, M. Castellan (a cura di), *Nessuno è minore, Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza nel Veneto. Anno 2006*, Grafica Effe 2, Romano d'Ezzelino (Vi), 2006, p. 159.

³ Cfr. Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza – V. Belotti (a cura di), *Costruire senso, negoziare spazi. Ragazze e ragazzi nella vita quotidiana*, Questioni e documenti n. 50, Litografia IP, Firenze 2010, p. VI.

⁴ *Ibidem*.

La panoramica dei documenti è consistente e molto articolata sia sul piano internazionale sia sul piano dei singoli Paesi. Una rassegna circostanziata, come quella che di seguito presentiamo, può risultare un po' pesante, tuttavia essa è indispensabile per fare chiarezza, dal punto di vista contenutistico e cronologico, sui principali traguardi, e indurre alla riflessione e all'operatività sul principio-chiave della partecipazione.

Fissando l'attenzione sul principio di ascolto-partecipazione, si rileva che, a seguito della Convenzione, numerosi sono stati i documenti e gli eventi a livello internazionale che hanno contribuito a diffonderlo, anche attraverso strumenti diversi rispetto a quelli giudiziari.

La costruzione di una civile convivenza attenta ai bisogni delle persone, anche dei soggetti in crescita specie se in difficoltà, è, infatti, attuabile se «tutta la comunità prenderà adeguata coscienza che investire sul ragazzo che si apre alla vita significa non solo adempiere ad un compito doveroso, ma assicurare anche una buona vita umana per tutti»⁵. Investire sul ragazzo significa sostenerlo positivamente nella costruzione della sua personalità individuale e sociale.

In un documento dell'Unicef del 2009 relativo all'attuazione della Convenzione nel mondo⁶, per quanto attiene all'incorporazione dei suoi principi generali nella legge nazionale dei diversi Stati, si citano in particolare dapprima alcuni Paesi africani, i quali si impegnano su questo fronte pur considerando che il diritto del bambino a essere ascoltato è un concetto nuovo, e che i valori tradizionali rappresentano un ostacolo al riconoscimento di tale diritto⁷. In particolare la legge sui diritti del bambino e sulla protezione dell'infanzia adottata dal Ruanda nel 2001 è una delle prime messe in atto da una nazione africana per riconoscere, in termini generali, il diritto del bambino all'ascolto; la Legge sui diritti dell'infanzia della Nigeria stabilisce che tutti i procedimenti nei tribunali di famiglia debbano «tendere all'interesse superiore del bambino ed essere condotti in un'atmosfera di comprensione, permettendo al bambino stesso di esprimersi e di partecipare a tali procedimenti», riconosce al bambino anche il diritto ad essere ascoltato in molte situazioni specifiche, tra cui alcune non di carattere giudiziario (come, per esempio, quando un bambino viene allontanato da casa a causa di un'emergenza), nonché in tutte le decisioni prese dalla sua famiglia⁸; il nuovo Codice di famiglia dell'Etiopia stabilisce che gli adolescenti dai 14 anni in su debbano essere consultati quando, all'interno della famiglia, si prende una decisione molto importante che li riguarda, mentre i bambini al di sopra dei dieci anni hanno il diritto a essere ascoltati nei procedimenti legali o amministrativi⁹.

Per quanto attiene ad altre zone del mondo, si possono ricordare: le Filippine, dove la Legge della Repubblica 7610 riconosce la facoltà del bambino di denunciare uno qualunque degli atti che essa proibisce¹⁰; l'Indonesia che, nella Legge sulla Protezione dell'Infanzia,

⁵ A.C. Moro, *Il bambino è un cittadino Conquista di libertà e itinerari formativi: la Convenzione dell'Onu e la sua attuazione*, cit., p. 60.

⁶ Unicef, *Riforma legislativa e Attuazione della Convenzione sui diritti dell'infanzia*, Centro di Ricerca Innocenti, Firenze, 2009, pp. 39-42.

⁷ Si veda, per esempio, il Terzo rapporto dell'Etiopia al Comitato, CRC/C/129/Add. 8, 2005, par. 100, e il Secondo rapporto della Nigeria al Comitato, CRC/C/70/Add. 24, 2003, par. 86.

⁸ Nessuno degli articoli della legge nigeriana che riconoscono il diritto all'ascolto stabilisce un limite minimo di età per il godimento di tale diritto.

⁹ Articoli 291.1 e 113.1, citati nel Terzo rapporto dell'Etiopia, par. 80 e 110.

¹⁰ Legge per la giustizia e il benessere minorili delle Filippine LR 9344 del 2006.

riconosce il rispetto delle opinioni dei bambini e il loro diritto ad essere ascoltati come principio fondamentale¹¹; il Giappone, in cui la Legge per la tutela dell'infanzia, emendata nel 1997, riconosce il diritto del bambino a essere ascoltato in certi procedimenti di assistenza.

Il diritto all'ascolto è stato incorporato in una forma o nell'altra, in tutti i nuovi codici dell'America latina, da quello nicaraguense a quello ecuadoregno, che «riconoscono invariabilmente il diritto più ampio del bambino a essere ascoltato in altri contesti, di solito sotto forma del diritto di partecipare alla vita della famiglia e della comunità»¹².

Secondo tale Rapporto Unicef sono invece pochi fra gli Stati islamici quelli che hanno emanato delle leggi che riconoscono un diritto ampio, generale, del bambino a essere ascoltato: «sembra che il Codice per la protezione dell'infanzia adottato dalla Tunisia sia l'unica legge della regione che riconosce il diritto all'ascolto in termini simili all'articolo 12, par. 1 della Convenzione»¹³.

Al di là del livello prettamente giuridico, negli ultimi anni la partecipazione dei bambini e dei ragazzi agli appuntamenti internazionali e i documenti focalizzati sul tema hanno subito una significativa evoluzione.

Mentre nel 1990, ad esempio, in occasione del Vertice Mondiale sull'infanzia, i bambini e gli adolescenti presenti avevano un ruolo “coreografico”¹⁴, nel 2002, in occasione della Sessione Speciale sull'infanzia dell'Assemblea generale delle Nazioni Unite a New York, la loro partecipazione è stata curata fin dalla preparazione a livello regionale e locale, coinvolgendo bambini e ragazzi attivi nelle comunità e nelle associazioni, curando il processo preparatorio e prestando una particolare attenzione alle modalità organizzative del *Children's Forum* di oltre 400 ragazzi provenienti da ogni parte del mondo, svoltosi nelle giornate che hanno preceduto la Sessione Speciale¹⁵. Per la prima volta l'Assemblea Generale si era riunita per discutere specificamente i problemi dei minori d'età coinvolgendoli direttamente. *Un mondo a misura di bambino*¹⁶ è il documento conclusivo di questo importante evento.

¹¹ Articolo 2.d e 10. Si vedano anche l'Articolo 24 e l'Articolo 56 (1), che riconoscono il diritto del bambino “a partecipare.”

¹² Unicef, *Riforma legislativa e Attuazione della Convenzione sui diritti dell'infanzia*, cit. p. 40.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per le politiche della famiglia; Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali; Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza; Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Istituto degli Innocenti – V. Belotti (a cura di), cit., p. 25.

¹⁵ Sessione Speciale dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite dedicata all'Infanzia, New York, 8-10 maggio, 2002 Cfr. Unicef, *Children's Forum report, Report on the Meeting of Under-18 delegates to the UN Special Session on Children*, United Nations Children's Fund, 2002.

¹⁶ Unicef, *Un mondo a misura di bambino*. Documenti ONU: Sessione Speciale sull'infanzia, New York, 8-10 maggio 2002, Primegraf, Roma, 2002.

«[...] Ci impegniamo a lavorare insieme in modo paritario in questa lotta per i diritti dell'infanzia. E mentre promettiamo di sostenere le azioni che intraprenderete a favore dei bambini, vi chiediamo anche sostegno e impegno per le azioni che noi intraprenderemo, perché i bambini del mondo non sono compresi bene. Noi non siamo la fonte del problema: siamo le risorse necessarie per risolverlo. Noi non siamo spese: siamo investimenti. Noi non siamo solo giovani: siamo persone e cittadini di questo mondo. Fino a che gli altri non accetteranno le loro responsabilità verso di noi, combatteremo per i nostri diritti. Abbiamo la volontà, il sapere, la sensibilità e la dedizione. Promettiamo che da adulti difenderemo i diritti dei bambini con la stessa passione che abbiamo ora da bambini. Promettiamo di trattare tutti gli altri con dignità e rispetto. Promettiamo di essere aperti e sensibili verso le nostre differenze. Siamo i bambini e gli adolescenti del mondo, e a dispetto delle nostre diverse origini condividiamo una realtà comune. Siamo uniti nella nostra lotta per fare del mondo un posto migliore per tutti. Dite che siamo il futuro, ma noi siamo anche il presente» (Unicef, *Un mondo a misura di bambino*, cit.).

In preparazione a questa Sessione speciale, 15.000 ragazzi tra i 9 e i 17 anni, appartenenti a 35 Paesi dell'Europa e dell'Asia centrale, hanno partecipato nel 2001 all'*Opinion survey young voices*¹⁷. Riguardo alla percezione dei diritti, più del 20% degli intervistati inserivano il diritto a essere amato e, tra questi, 1 su 10 affermava che tale diritto non è rispettato nel proprio Paese. Per quanto concerne i diritti politici, un dato interessante riguarda la democrazia in famiglia: il 57% degli intervistati risponde che la sua opinione viene spesso ascoltata, il 31% afferma che viene presa in considerazione solo qualche volta, mentre il 9% dichiara che la sua opinione non è mai presa in considerazione. Questi ragazzi chiedono a gran voce di essere ascoltati sulle questioni che li riguardano¹⁸.

Dopo un quinquennio, una successiva Sessione Speciale ha portato all'elaborazione del testo "Un mondo a misura di bambino + 5", Rapporto di aggiornamento di metà decennio fatto dal Segretario Generale delle Nazioni Unite nell'agosto 2007¹⁹, dedicato a fare il punto sui progressi realizzati dopo la Sessione Speciale del 2002. Il *follow-up* a cinque anni da tale appuntamento sull'infanzia si conclude con una Dichiarazione adottata da più di 140 governi, in cui si riconoscono i progressi compiuti, ma anche le sfide da affrontare. Infatti «pur non tralasciando i progressi sostanziali raggiunti in alcuni settori e in alcune specifiche aree, il rapporto non nasconde affatto il mancato raggiungimento degli obiettivi fissati nella Sessione Speciale del 2002, dedicata all'infanzia, nelle quattro principali aree prefissate»²⁰.

Testo esemplare e fondamentale, ai fini della presente ricerca, è il Rapporto Unicef *La condizione dell'infanzia nel mondo 2003*, elaborato sulla scia dello storico Forum all'Onu del 2002: in esso, come già visto, si trovano numerose esperienze di piena partecipazione giovanile, «capaci di arrecare fiducia, consapevolezza, disponibilità, senso di autostima e di collaborazione, dialogo con coetanei e adulti, speranza, ottimismo, futuro»²¹. Riconoscendo al contempo la necessità di favorire la partecipazione del bambino ma anche di garantirne la tutela e protezione, il Rapporto cerca di sottolineare gli elementi di positività di un fattivo protagonismo giovanile nella vita della comunità.

Nelle sue pagine si trova un'interessante dicotomia sulla partecipazione, sospesa, nel pensiero e nella prassi comune, tra *mito e realtà*²².

Partecipazione, secondo una *visione mitizzata*, significa, ad esempio, scegliere un bambino e chiedergli di esprimere il punto di vista di tutti gli altri, oppure ritenere che gli adulti cedano la loro autorità e che i bambini si assumano responsabilità spettanti agli adulti stessi, esprimendo pareri aventi poi però scarsa incidenza sui fatti. Partecipazione, secondo una *visione di realtà*, significa invece che i bambini devono avere proprie occasioni di confronto nelle quali sviluppare competenze, individuare obiettivi prioritari, comunicare nel proprio linguaggio e trarre insegnamenti da esperienze di coetanei.

¹⁷ Unicef, *Young Voices: Opinion Survey of Children and Young People in Europe and Central Asia*, 2001.

¹⁸ Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per le politiche della famiglia; Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali; Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza; Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Istituto degli Innocenti – V. Belotti (a cura di), *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009. Temi e prospettive dai lavori dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza*, cit., p. 7.

¹⁹ Un, "Plus 5" *Review of the 2002 Special Session on Children and World Fit for Children Plano of Action*, A/62/259; cfr. Unicef, *A world fit for us the children's statement from the un special session on children: five years on*, United Nations Children's Fund, New York, 2007.

²⁰ V. Belotti, *Verso pari opportunità tra generazioni*, cit. p. 17.

²¹ E. Toffano Martini, *Ripensare la relazione educativa*, cit., p. 15.

²² Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo 2003*, cit., pp. 16-18.

Nel Rapporto si sottolinea che la partecipazione non comporta ovviamente la cessione da parte degli adulti di ogni autorità decisionale a favore dei giovani, ma che i ragazzi di ogni età «sono in grado di dare di più di quanto normalmente si creda e in genere dimostrano di essere all'altezza della situazione se adeguatamente sostenuti dagli adulti»²³. Nella pratica, dunque, la partecipazione assume anche il significato complementare di adulti che ascoltano i giovani, assicurandone la libertà di espressione e tenendo presenti le loro opinioni.

La partecipazione autentica consiste, in sintesi, nella valorizzazione di un individuo all'interno del suo contesto attraverso la messa in gioco di molti fattori interni ed esterni, quali le sue capacità, la disponibilità degli adulti a dialogare con lui, la propensione della comunità a favorire il dialogo; «ma più di ogni altra cosa perché si realizzi una partecipazione significativa è necessario un cambiamento radicale del modo di pensare e agire degli adulti»²⁴.

Altro testo da ricordare è *L'Appello mondiale per una nuova mobilitazione a favore dell'infanzia del 2009*²⁵, redatto in occasione del ventesimo anniversario dell'adozione della Convenzione Onu, il quale sollecita a incentivare la partecipazione dei minori d'età, a stimolare la loro responsabilità, il loro senso del dovere, la loro solidarietà, affinché essi diventino anche «i migliori ambasciatori dei diritti dell'infanzia con gli altri bambini».

3.1.1 Riferimenti dai documenti sovranazionali europei

A partire dal 1990, sono stati emanati a livello europeo alcuni documenti importanti per il tema della partecipazione: alcuni espressamente rivolti ai bambini e agli adolescenti, altri di carattere generale.

Innanzitutto è da menzionare la citata *Convenzione sull'esercizio dei diritti dei minori d'età*, di Strasburgo, adottata dal Consiglio d'Europa nel 1996²⁶, che si focalizza sul compito di «promuovere, nel superiore interesse dei bambini, il riconoscimento ai minori di età, da parte degli Stati, di più ampi diritti nel momento in cui bambini e adolescenti si trovano ad avere a che fare con l'autorità pubblica, in particolare gli organi giudiziari»²⁷. Tale testo propone quindi di allargare gli spazi di partecipazione da parte dei minori di età alle decisioni che vengono prese in ambito giudiziario e che li riguardano più o meno direttamente. Altra sottolineatura è rivolta alla creazione negli Stati dell'Unione di organi speciali di protezione e promozione dei diritti dei bambini e all'adozione di procedure alternative a quelle giudiziarie nei casi in cui i minori di età siano coinvolti²⁸.

²³ Ivi, p. 17.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ Firmato a Ginevra nel giugno del 2009 dal *Bureau International Catholique de l'Enfance* (Bice) che, fondato nel 1948, ha preso parte attiva nell'elaborazione della Convenzione negli anni '80 ed, in seguito, ha costantemente seguito la sua attuazione sul campo e a Ginevra attraverso l'opera del Comitato dei diritti del bambino. A questo titolo, ha preso l'iniziativa di redigere il presente documento.

²⁶ Ratificata da parte dell'Italia in forza della legge 20 marzo 2003 n. 77. Cfr. Consiglio d'Europa, *Convenzione europea sull'esercizio dei diritti dei minori*, cit.

²⁷ P. De Stefani, *Dalla tutela alla promozione*, cit., p. 96.

²⁸ De Stefani evidenzia che molte delle suddette funzioni erano già state per certi versi anticipate dal legislatore del Veneto nel 1988, con la legge 42 di istituzione dell'Ufficio di Pubblica Tutela dei minori. Cfr. P. De Stefani, *Dalla tutela alla promozione*, cit., p. 99.

A seguire, vi è l'adozione, da parte del Consiglio d'Europa, nel 1998, di una Raccomandazione del Comitato dei Ministri sulla partecipazione dei bambini e degli adolescenti alla vita familiare e sociale²⁹.

Anche nella *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea*, proclamata al Consiglio europeo di Nizza del 7-9 dicembre del 2000³⁰, che promuove una tavola di valori essenziali condivisi, quali la dignità, la libertà, l'uguaglianza, la solidarietà, la cittadinanza e la giustizia, si ritrova all'art. 24 che i bambini «possono esprimere liberamente la propria opinione; questa viene presa in considerazione sulle questioni che li riguardano in funzione della loro età e della loro maturità».

Ancora nel 2000 gli Stati membri dell'Unione Europea hanno poi avvertito l'esigenza di incrementare le occasioni di scambio e di dialogo sulle esperienze maturate e sulle politiche nazionali attuate a favore dell'infanzia e dell'adolescenza nei vari contesti nazionali. A tale scopo, nello stesso anno, furono istituiti la *Giornata europea per l'infanzia* (20 novembre) e il Gruppo permanente intergovernativo *l'Europe de l'Enfance*.

Di rilievo è pure il Libro Bianco della Commissione europea, *Un nuovo impulso alla gioventù europea*³¹ del 2002, che cerca di fornire elementi per creare le giuste condizioni per la piena partecipazione dei giovani alla vita sociale e democratica, basandosi sul principio di non discriminazione. Per far fronte al basso grado di coinvolgimento dei giovani alla vita politica e sociale, è necessario, infatti, che le istituzioni europee si dotino di un contesto strutturale, basato sulla Convenzione, che rafforzi il proprio ruolo in tale ambito.

Merita particolare attenzione la *Carta europea della partecipazione dei giovani alla vita locale e regionale*, predisposta nel 2003 dal Congresso dei poteri locali e regionali d'Europa, a parziale modifica di un precedente documento del 1990, che interessa i giovani cittadini a partire dai 14 anni³². Duplice la funzione che si può intravedere in questa Carta: «nei confronti degli enti locali, vincola ad attuare una politica giovanile globale che privilegi la

²⁹ Cfr. Council of Europe, Recommendation No. R (98) of the Committee of Ministers to Member States on *Children's Participation in Family and Social Life*, 18 September 1998.

³⁰ In Italia entrata in vigore il 1 novembre 2003. Cfr. Unione Europea, *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea*, cit.

³¹ Commissione Europea, Libro Bianco *Un nuovo impulso per la gioventù europea*, cit.

³² «La partecipazione attiva dei giovani alle decisioni e alle attività a livello locale e regionale è essenziale se si vogliono costruire delle società più democratiche, più solidali, e più prospere. Partecipare alla vita democratica di una comunità, qualunque essa sia, non implica unicamente il fatto di votare o di presentarsi a delle elezioni, per quanto importanti siano tali elementi. Partecipare ed essere un cittadino attivo, vuol dire avere il diritto, i mezzi, il luogo, la possibilità, e, se del caso, il necessario sostegno per intervenire nelle decisioni, influenzarle ed impegnarsi in attività ed iniziative che possano contribuire alla costruzione di una società migliore. Gli enti locali e regionali, che sono le autorità maggiormente vicine ai giovani, hanno un ruolo rilevante da svolgere per stimolare la loro partecipazione. In tal modo, possono vigilare affinché non ci si limiti ad informare i giovani sulla democrazia e sul significato della cittadinanza, ma vengano offerte loro le possibilità di farne l'esperienza in modo concreto. Tuttavia, la partecipazione dei giovani non ha l'unica finalità di formare dei cittadini attivi o di costruire una democrazia per il futuro. Perché la partecipazione abbia un vero senso, è indispensabile che i giovani possano esercitare fin da ora un'influenza sulle decisioni e sulle attività, e non unicamente ad uno stadio ulteriore della loro vita. Nel sostenere e nell'incoraggiare la partecipazione dei giovani, le autorità locali e regionali contribuiscono ugualmente ad integrarli nella società, aiutandoli ad affrontare non solo le difficoltà e le pressioni che subiscono, ma anche le sfide di una società moderna in cui l'anonimato e l'individualismo sono spesso accentuati. Nondimeno, perché la partecipazione dei giovani alla vita locale e regionale si riveli un successo duraturo e significativo, non è sufficiente sviluppare o ristrutturare i sistemi politici ed amministrativi. Ogni politica e ogni attività di promozione della partecipazione dei giovani deve accertarsi che esista un ambiente culturale rispettoso dei giovani e deve tener conto della diversità delle loro esigenze, delle loro situazioni e delle loro aspirazioni. Deve inoltre comportare una dimensione di svago e di piacere» (Commissione Europea, Libro Bianco *Un nuovo impulso per la gioventù europea*, cit.).

dimensione associativa (non i giovani come singoli ma come gruppi, formali o informali); nei confronti dei giovani, prevede una loro partecipazione attiva all'elaborazione di tali politiche, considerandoli non meri fruitori di servizi preconfezionati, ma soggetti e protagonisti attivi»³³. La Carta propone due modalità organizzative di partecipazione giovanile ai processi decisionali, strutturate in organismi riconosciuti ufficialmente: una *Commissione per la gioventù* (spesso denominata Consulta giovani), luogo di sviluppo di una logica politica pensata con e per i giovani e avente la funzione di coordinamento e collaborazione, oppure un *Consiglio comunale dei giovani*, un organo di cogestione che ha le stesse funzioni di un Consiglio comunale in quanto prevede la gestione di un bilancio annuale.

Altro esempio è l'adozione, da parte dell'Unione Europea, nel 2003, di una Risoluzione che impegna gli Stati membri ad incrementare la partecipazione dei giovani³⁴.

Ancora, nel 2006, con la comunicazione della Commissione europea *Verso una strategia europea sui diritti dei bambini*³⁵, si è sottolineato come bambini e adolescenti abbiano il bisogno di esprimere le loro opinioni sulle scelte che li riguardano.

Sempre nel 2006, viene lanciato a Monaco il programma *Costruire un'Europa per e con i bambini* con lo scopo di dare maggiore visibilità ai diritti dei bambini nell'ambito delle azioni del Consiglio e delle politiche degli Stati membri.

In questa direzione si era precedentemente espressa la rete di esperti indipendenti dell'Unione Europea sui diritti umani (*EU network of independent experts on fundamental rights*), che avevano evidenziato la necessità di aumentare progressivamente la responsabilità degli adolescenti, cercando di trovare un bilanciamento tra il diritto alla partecipazione e il diritto alla protezione.

Per contribuire alla definizione di questa strategia europea, Euronet (*European children's network*) ha recentemente steso una serie di raccomandazioni che gli Stati membri dovrebbero dichiarare in forma diversificata sul piano locale, regionale, nazionale: abbassare il limite di età per la partecipazione ai progetti per la gioventù; analizzare il ruolo che potrebbero ricoprire le istituzioni dell'Unione europea nel favorire lo scambio di buone pratiche e di promuovere la partecipazione dei bambini e degli adolescenti; elaborare una proposta in tutti gli incontri e le consultazioni della Commissione europea, individuando un *focal point* per un confronto con i bambini e gli adolescenti all'interno della Commissione. Nel testo si pone, inoltre, l'accento sul coinvolgimento partecipativo dei gruppi più vulnerabili per evitare ogni tipo di emarginazione ed esclusione sociale.

Del 2007 sono la Comunicazione per la Commissione al Parlamento Europeo *Promoting young people's full participation in education, employment and society*³⁶ e il programma *Youth in Action* per il periodo 2007-2013³⁷.

³³ Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per gli affari sociali; Osservatorio nazionale per l'infanzia; Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza – A.C. Moro (a cura di), *Non solo sfruttati e violenti*, cit., p. 339.

³⁴ Council Resolution of 25 November 2003 on common objectives for participation by and information for young people, 2003/C295/04.

³⁵ Commissione europea, *Verso una Strategia dell'Unione Europea su diritti del minore*, 2006, (COM(2006)367).

³⁶ Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, *Promoting young people's full participation in education, employment and society*, 5 September 2007, COM(2007) 498.

³⁷ Decision N. 1719/2006/EC of the European Parliament and of the Council of 15 November 2006, establishing the "Youth in Action" programme for the period 2007 to 2013.

Di rilievo è pure la strategia di Stoccolma del Consiglio d'Europa (8 al 10 settembre 2008)³⁸. Tale strategia costituisce la seconda fase del programma *Costruire un'Europa per e con i bambini* e si focalizza su cinque aree: il *mainstreaming* dei diritti dell'infanzia; la promozione dell'accesso dei bambini alla giustizia; la lotta a tutte le forme di violenza contro l'infanzia; la promozione della partecipazione dei bambini; la protezione dei bambini particolarmente vulnerabili.

Anche la promozione della partecipazione dei bambini e la loro influenza sulla società rappresenta, dunque, un tema considerato con attenzione dal Consiglio. Tra gli strumenti è da segnalare il lancio di un progetto pilota al fine di identificare le buone pratiche realizzate a livello locale e nazionale. A tale proposito Bernacchi evidenzia l'importanza di *Ad hoc Advisory Group on Children and Youth Participation*, riunitosi per la prima volta a Helsinki l'1 dicembre 2009. Il gruppo internazionale di esperti composto da referenti dell'Assemblea parlamentare e del Congresso delle autorità locali e regionali del Consiglio d'Europa viene supportato nel suo lavoro da un rappresentante della Commissione Europea e rispettivamente da un referente dell'Enoc, la rete europea dei Garanti per l'infanzia, e dall'Unicef. «Obiettivi principali dell'*Ad hoc Advisory Group* saranno quelli di: elaborare delle linee guida sulla partecipazione di bambini e di ragazzi a livello locale, nazionale ed europeo; supportare la divulgazione di pratiche di partecipazione a livello nazionale; promuovere e incrementare un approccio favorevole alla partecipazione dei bambini e dei ragazzi nelle attuali indagini internazionali attualmente sviluppate da parte della Direzione giovani e sport dello stesso Consiglio d'Europa sulle politiche nazionali giovanili»³⁹.

A livello europeo è poi sorta una serie di reti tra enti pubblici e organizzazioni non governative che affrontano i temi dei diritti dei bambini e degli adolescenti e della partecipazione⁴⁰.

Innanzitutto la *Rete ChildONEurope*⁴¹, rete europea degli Osservatori nazionali per l'infanzia, sorta nel 2003, al fine di meglio supportare da un punto di vista tecnico-scientifico lo scambio di esperienze. La rete ha, tra i suoi obiettivi, quello di favorire lo scambio di conoscenze e informazioni sulle leggi, le politiche e le buone pratiche riguardanti l'infanzia e l'adolescenza anche attraverso la realizzazione di studi e ricerche su tematiche riguardanti l'infanzia e l'adolescenza basate su un approccio comparativo. Un gruppo di lavoro si occupa del tema della partecipazione e sta realizzando una prima mappatura delle esperienze esistenti proprio in tale materia di partecipazione nei vari Paesi. Sul tema della partecipazione il Segretariato del *network* ha organizzato nel 2008 un seminario europeo intitolato *Towards a culture of child participation*⁴².

La *Rete Child friendly cities*⁴³, si collega a *Nove Passi per costruire città amiche delle bambine e dei bambini*, iniziativa promossa dall'Unicef Innocenti Research Centre, lanciata

³⁸ Consiglio d'Europa, *Strategia del Consiglio d'Europa per un'Europa a misura di bambino*, Stoccolma 2008. Cfr. E. Bernacchi, *Diritti dell'infanzia e iniziative degli organismi europei*, in "Cittadini in crescita", 1, 2010, p. 85.

³⁹ E. Bernacchi, *Diritti dell'infanzia e iniziative degli organismi europei*, cit., p. 86.

⁴⁰ Ne dà ampia rassegna la *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009*, cit. pp. 26-27.

⁴¹ Cfr. www.childoneurope.org.

⁴² ChildONEurope Working Group on Child Participation, *Towards a culture of child participation*, Firenze 2008.

⁴³ Cfr. www.childfriendlycities.org.

nel quadro della Risoluzione della Conferenza Onu *Habitat II* (tenutasi a Istanbul nel 1996)⁴⁴ sul tema della sostenibilità dei centri urbani. La rete intende promuovere ricerche e iniziative finalizzate ad accrescere la partecipazione dei bambini e dei ragazzi nelle amministrazioni locali, con la consapevolezza che le loro proposte possano indicare percorsi validi per la creazione di realtà cittadine in cui il rispetto e la promozione dei diritti dell'infanzia costituisca una priorità.

Infine, si può segnalare la *Rete Città educative*⁴⁵, sviluppatasi a partire dal 1990, data del primo Congresso internazionale delle Città educative, a Barcellona, le cui rappresentanze hanno aderito formalmente all'Aice (Associazione internazionale delle città educative) e sottoscritto una Carta dei valori revisionata, in seguito, in occasione dei due congressi internazionali tenuti a Bologna nel 1994 e a Genova nel 2004. Nella carta si indicano alcune linee guida per realizzare dei centri urbani in grado di rispondere alle esigenze dei singoli cittadini e di affrontare le sfide dell'integrazione culturale. «In quest'ottica di miglioramento è promossa l'associazione e la partecipazione attiva di bambini e adolescenti, considerati cittadini nel pieno esercizio dei propri diritti civili e politici, che possono agire in collaborazione con insegnanti, educatori e governi locali»⁴⁶. Attualmente l'associazione comprende una rete di 331 governi locali di 34 Paesi che arricchiscono i propri progetti grazie allo scambio di informazioni sui programmi in attuazione.

3.2 Riferimenti dai documenti nazionali italiani

Negli ultimi anni la promozione della partecipazione sociale dell'infanzia e dell'adolescenza ha avuto in Italia una crescita significativa e un sostegno istituzionale degno di nota.

In una panoramica molto generale, emerge un riferimento alla Costituzione, in particolare agli articoli 2 (diritti inviolabili) e 3 (principio di uguaglianza)⁴⁷, che tutelano i diritti esercitati dalla persona nelle sue relazioni sociali: dalla libertà di pensiero, di parola, ecc. ai diritti alla salute, alla riservatezza ecc. nelle varie formazioni sociali, dalla più semplice come la famiglia, alle più complesse quali i partiti politici, le associazioni ecc. Occorre evidenziare che «gli adolescenti fanno parte del “popolo sovrano” (articolo 1, comma 2 della Costituzione), in quanto quest'ultimo non si identifica con il corpo elettorale (i titolari del diritto attivo e passivo nelle elezioni), bensì con la libertà di associarsi. Ne consegue che

⁴⁴ Habitat II. Conferenza delle Nazioni Unite sugli Insediamenti Umani, Istanbul 1996. Cfr. *The Habitat Agenda. Istanbul Declaration on Human Settlements*, 1996; *Children's rights and habitat: working towards child-friendly cities*. Reports of the Expert Seminar, New York, February 1996, and the Unicef Workshop, Istanbul, June 1996.

⁴⁵ Cfr. www.edcities.bcn.es.

⁴⁶ Cfr. Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per le politiche della famiglia; Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali; Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza; Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza – V. Belotti (a cura di), *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009*, cit., p. 27.

⁴⁷ «La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale»; art. 3 «Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese» (Costituzione della Repubblica Italiana: art. 2).

questi soggetti sono titolari di diritti inviolabili, diritti di libertà che vengono riconosciuti a tutti i minori di età, conformemente alla loro capacità di discernimento»⁴⁸. La partecipazione trova poi un riferimento nel principio di sussidiarietà orizzontale esplicitato nell'art. 118, comma IV: «Stato, Regioni, Città metropolitane, Province e Comuni favoriscono l'autonoma iniziativa dei cittadini, singoli e associati, per lo svolgimento di attività di interesse generale, sulla base del principio di sussidiarietà». Si intende concorrere a far sì che si formino cittadini più attivi e partecipi, impegnati in prima persona per contribuire a migliorare la realtà delle proprie comunità.

Avanzando di alcune decine d'anni, un momento particolarmente significativo è costituito dall'entrata in vigore del DPR 616 del 1977, il quale dichiara fra i suoi obiettivi, oltre al valore strategico dei servizi del territorio, il primato della programmazione partecipata, tramite il coinvolgimento attivo della comunità. Tali principi sono rimasti sostanzialmente inattuati, non trovando condizioni capaci di attivare azioni mirate alla promozione della partecipazione.

Il provvedimento che ha, invece, permesso il concretizzarsi di progetti e interventi rivolti esplicitamente all'educazione alla partecipazione è stata la L. 285/1997 *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*⁴⁹: la prima legge che ha posto al centro dell'attenzione dei decisori politici, delle comunità professionali e delle comunità locali la necessità di dedicare attenzioni specifiche al coinvolgimento dei minori d'età nella vita sociale, attraverso forme quali la progettazione partecipata o i consigli comunali dei bambini (previste all'art. 7 della legge⁵⁰). La legge ha dato la possibilità di sperimentare azioni e progetti anche rivolti all'agio in un'ottica di promozione del benessere; «attività che hanno coinvolto bambini, ragazzi e le loro famiglie nello svolgersi "normale" della vita quotidiana»⁵¹.

L'attuazione della legge nel periodo 1998-2003 (che ha coinciso nella maggior parte delle Regioni con due cicli triennali di programmazione) ha portato all'attivazione di molti progetti, quasi 7.000. Però, «come si evince dalle periodiche relazioni annuali al Parlamento solo in piccola parte la partecipazione dei bambini è stata oggetto specifico di attenzione»⁵². La legge richiedeva alle amministrazioni locali e alle realtà del territorio di riconoscere e promuovere il diritto dei bambini a essere protagonisti della loro vita e del loro territorio. Si trattava di «uscire dalla logica della protezione per considerare il benessere dei bambini e

⁴⁸ Regione del Veneto – Ufficio del Pubblico Tutore dei Minori, Università degli Studi di Padova – Centro Interdipartimentale di ricerca e servizi sui diritti della persona e dei popoli, *La partecipazione degli adolescenti*, cit., p. 14.

⁴⁹ L. 285/1997, *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*, pubblicata nella *Gazzetta Ufficiale* n. 207 del 5 settembre 1997.

⁵⁰ «Le finalità dei progetti di cui all'articolo 3, comma 1, lettera d), possono essere perseguite, in particolare, attraverso: a) interventi che facilitano l'uso del tempo e degli spazi urbani e naturali, rimuovono ostacoli nella mobilità, ampliano la fruizione di beni e servizi ambientali, culturali, sociali e sportivi; b) misure orientate alla promozione della conoscenza dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza presso tutta la cittadinanza ed in particolare nei confronti degli addetti a servizi di pubblica utilità; c) misure volte a promuovere la partecipazione dei bambini e degli adolescenti alla vita della comunità locale, anche amministrativa» (L. 285/1997: art. 7. *Azioni positive per la promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*).

⁵¹ Osservatorio regionale per l'infanzia e l'adolescenza – V. Belotti, M. Castellan (a cura di), *Nessuno è minore*, cit. p. 159.

⁵² Cfr. Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per le politiche della famiglia; Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali; Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza; Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza – V. Belotti (a cura di), *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009*, cit., p. 5.

degli adolescenti come collegato non solo all'assenza di problemi, ma anche alla capacità/possibilità dei bambini di essere parte attiva della società»⁵³.

Il venire meno della L. 285 come piano di finanziamento "speciale" ha determinato un processo di inglobamento di quanto da essa previsto nell'ambito dell'attuazione di un'altra importante legge, la 328/2000 *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*⁵⁴. I piani sociali di zona (documenti di programmazione sociale previsti dalla L. 328) avrebbero dovuto riprendere i contenuti dei progetti dedicati all'infanzia e all'adolescenza, ma ciò è avvenuto solo in parte. La legge indica infatti con chiarezza che la costruzione del Piano deve avvenire attraverso un processo cui possa partecipare la comunità locale, non solo sul piano consultivo, ma anche su quello decisionale. Da questo punto di vista, anche i bambini e gli adolescenti dovrebbero essere coinvolti nei percorsi che direttamente li riguardano, quando si tratta di individuare bisogni e domande a loro riferiti e tradurre ciò in progetti concreti. Tuttavia, in genere, sono state considerate più le istanze protettive rispetto a quelle promozionali; «è indubbio, quindi, che se la L. 285 ha avuto il grande merito di dare concretezza al diritto alla partecipazione dei bambini e degli adolescenti, il passaggio verso i piani di programmazione locale previsti dalla 328 non ha garantito uguale riconoscimento del diritto e la continuità dei progetti e degli interventi messi in atto nel periodo 1998-2003»⁵⁵.

Nell'ambito della L. 285, va però ricordata l'esperienza delle 15 Città riservatarie⁵⁶ (destinatari del 30% del fondo 285). Esse rappresentano la parte dell'azione programmatica che ha subito meno modificazioni con l'introduzione della L. 328, a seguito della riforma del titolo V della Costituzione e dell'accordo Stato-Regioni del 2003 per l'utilizzo del Fondo sociale nazionale, rappresentando un significativo elemento di continuità nella programmazione connessa alle tematiche sostenute dalla L. 285. Proprio per far fronte a tali sfide, nel corso del 2007, è stato costituito presso il Ministero della solidarietà sociale, anche su richiesta delle stesse Città riservatarie, un Tavolo di coordinamento, con l'obiettivo di confrontarsi su ipotesi di rilancio e attualizzazione della legge.

Sono poi da ricordare i Piani d'azione per l'infanzia e l'adolescenza, strumenti di applicazione e di implementazione della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, predisposti dall'Osservatorio nazionale ogni due anni con l'obiettivo di conferire priorità ai programmi riferiti ai minori e di rafforzare la cooperazione per lo sviluppo dell'infanzia nel mondo⁵⁷. Il Piano di Azione è il programma di lavoro, ratificato al più alto livello, che rappresenta l'esito della concertazione tra le istituzioni centrali dello Stato, le Regioni, le Municipalità e le formazioni sociali per la realizzazione di interventi sul piano culturale, normativo ed amministrativo a favore dell'infanzia e dell'adolescenza, da realizzarsi con la partecipazione attiva della società civile e in stretto raccordo con le istituzioni dell'Unione Europea.

⁵³ Ivi, p. 6.

⁵⁴ *Ibidem*.

⁵⁵ *Ibidem*.

⁵⁶ Le città riservatarie sono: Milano, Torino, Venezia, Genova, Bologna, Firenze, Roma, Napoli, Bari, Brindisi, Taranto, Reggio Calabria, Catania, Palermo, Cagliari.

⁵⁷ Acquisito il parere obbligatorio della Commissione parlamentare per l'infanzia e l'adolescenza, i Piani d'Azione sono approvati dal Consiglio dei Ministri, adottati con decreto del Presidente della Repubblica e pubblicati sulla Gazzetta Ufficiale.

Coerentemente con quanto sancito dalla Crc, il Piano Nazionale d’Azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva del 2000-2001⁵⁸ evidenzia, tra uno dei principali obiettivi, la promozione di percorsi di partecipazione, riconoscendo ai bambini il ruolo di protagonisti dei processi socio-culturali.

Più recentemente il Piano d’azione 2002-2004⁵⁹ pone, tra i suoi fondamenti, quelli che sono ritenuti i principi generali dell’interesse preminente del bambino, della non discriminazione, della partecipazione, del diritto alla vita e allo sviluppo (impegno n. 29)⁶⁰. Tra le azioni di sistema, al fine di assicurare una corretta percezione dei bisogni del mondo dell’infanzia e dell’adolescenza e di rendere le istituzioni capaci di predisporre tempestivamente adeguate risposte, il Governo italiano assume tra gli impegni proprio quello di «favorire la partecipazione dei bambini e degli adolescenti ai processi di elaborazione delle politiche che li riguardano, anche attraverso la previsione della partecipazione di rappresentanti nelle riunioni dell’Osservatorio Nazionale per l’Infanzia e l’Adolescenza»⁶¹.

Nello schema del 2007 del Piano di azione per l’infanzia e l’adolescenza⁶² si evidenzia, come elemento di novità rispetto ai precedenti, la priorità della esigibilità del diritto alla partecipazione civica e sociale costruita a partire dalla considerazione dei bambini e degli adolescenti come interlocutori diretti e co-protagonisti nella promozione di una effettiva partecipazione, finalizzata al riconoscimento della loro cittadinanza, all’integrazione sociale e al coinvolgimento nei processi decisionali che li riguardano. Vi si afferma che il Piano di Azione è, inoltre, impegnato a dare indicazioni cogenti e operative ai diversi livelli territoriali di governo e a individuare le azioni decisive per consolidare il processo di partecipazione, valorizzando i contributi della società civile, del volontariato, della cooperazione sociale, dell’associazionismo di promozione sociale, delle aggregazioni informali.

Il percorso di lavoro nella realizzazione del Terzo Piano di azione è stato caratterizzato innanzitutto da una diffusa e articolata consultazione tra tutti i componenti dell’Osservatorio che hanno partecipato a sette gruppi di lavoro tematici tra cui uno specifico sulla partecipazione ed uno sul patto intergenerazionale, quindi dalla concertazione nello sviluppo degli obiettivi strategici indicati e per l’armonizzazione delle politiche, dei servizi e degli interventi. Secondo l’analisi effettuata dal Gruppo di lavoro sulla partecipazione in seguito alla disamina di diversi documenti, sia nella prospettiva italiana che in quella europea, il quadro che emerge è sintetizzabile in alcune tendenze:

- i giovani, e i bambini a cascata, sembrano progressivamente avere meno fiducia nella politica ed essere meno interessati alle forme tradizionali di impegno politico e sociale (nei partiti e attraverso modalità quali dibattiti, incontri, ecc.);
- i giovani sembrano manifestare sempre più un interesse “partecipativo” solo se legato a contenuti molto vicini alla loro vita quotidiana e solo laddove sono privilegiate forme e modi nuovi dell’aggregarsi e dell’organizzarsi;

⁵⁸ Piano Nazionale di Azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva 2000-2001, approvato con Decreto Del Presidente Della Repubblica del 13 giugno 2000, pubblicato in Gazzetta Ufficiale del 21 agosto 2000, n. 194.

⁵⁹ Piano Nazionale di Azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva 2002-2004, approvato con Decreto del Presidente della Repubblica del 2 luglio 2003, pubblicato in Gazzetta Ufficiale del 31 ottobre 2003, n. 254.

⁶⁰ Cfr *ivi*, pp. 55-56.

⁶¹ *Ivi*, p. 84.

⁶² Schema di Piano di Azione per l’infanzia e l’adolescenza proposto dal Comitato tecnico-scientifico del Centro nazionale di documentazione e analisi per l’infanzia e l’adolescenza 2007.

- i giovani, ed anche i bambini, sembrano esprimere interesse crescente verso forme di presenza sociale, come il volontariato, che non sono riconosciute come forme di azione politica, ma come modi di appartenere al proprio contesto territoriale e di vivere esperienze significative;
- i bambini e i ragazzi sembrano sempre più interessati ad esperienze di dialogo e confronto con adulti, in quanto colgono in esse la possibilità di essere portatori di un punto di vista – di una cultura – sulla vita e sulle loro vicende quotidiane che non vedono sufficientemente riconosciuta e compresa dagli adulti⁶³.

Dopo un lungo periodo di elaborazioni e confronti, nel 2011 si è approdati al *Terzo Piano biennale nazionale per l'infanzia*⁶⁴.

Gli elementi che lo contraddistinguono, rispetto alle impostazioni dei Piani precedenti, riguardano principalmente l'approccio e il metodo. In relazione all'approccio il documento individua alcune dimensioni prioritarie, che rappresentano le direttrici di intervento sulle quali sono state elaborate proposte di azioni coordinate. Riguardo al metodo, invece, la novità è rappresentata dalla scelta di adottare un processo partecipato non solo nella fase dell'elaborazione del Piano, ma anche nella fase della sua attuazione, «attraverso la programmazione di un percorso di accompagnamento e monitoraggio permanenti» che «impegnerà tutte le componenti del settore pubblico e della società civile».

Il Piano è schematizzato secondo quattro direttrici fondamentali che ne rendono più agile il percorso di attuazione; tra queste si ritrova il *favorire la partecipazione per la costruzione di un patto intergenerazionale*, che lega il coinvolgimento diretto al dialogo fra generazioni. Infatti, rispetto al passato, «da una parte si denuncia una crisi dei rapporti tra generazioni, il distacco, la mancanza di comunicazione, riconoscimento, ascolto; dall'altra, si evidenzia una prossimità tra generazioni che ha aspetti di positività, almeno potenzialità, e che è senz'altro da individuare e coltivare»⁶⁵. Ancora, «il potenziamento della partecipazione dei ragazzi alla vita quotidiana, familiare e di comunità è un passo ineludibile per la costruzione di un patto fra le generazioni», che può realizzarsi «rivalutando l'azione del prendersi cura ed intensificando la formazione dell'attività di cura sia per i giovani che per gli adulti»⁶⁶.

Per rendere la partecipazione delle nuove generazioni una pratica diffusa e costante in tutto il Paese, secondo il documento diventa necessario affrontare alcune criticità legate

alla mancanza di un quadro strategico di fondo, con la conseguente visibile frammentazione delle competenze e la difficile integrazione tra le intenzionalità e le prassi delle diverse istituzioni; alla discontinuità, dovuta al fatto che dopo la stagione della 285/97 [...] non si sia riusciti in molti casi a dare continuità ai processi di partecipazione; alla frammentazione, nella diffusione delle esperienze, con aree del Paese molto attente ai temi della partecipazione dei bambini e degli adolescenti, ed altre ove ben poco è stato realizzato⁶⁷.

⁶³ Documento di programmazione e indirizzo – Gruppo di lavoro sulla partecipazione – Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, *Il diritto alla partecipazione e a un ambiente a misura di bambino*, pp. 12-13; cfr. www.unipd-centrodirittiumani.it.

⁶⁴ *Terzo Piano biennale nazionale di azioni e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva*, cit.

⁶⁵ Ivi, p. 25.

⁶⁶ Ivi, p. 26.

⁶⁷ Ivi, p. 25.

L'obiettivo generale del nuovo Piano è dunque quello di favorire il passaggio da una fase sperimentale a una fase di sviluppo e consolidamento degli spazi per l'espressione del punto di vista di bambini e ragazzi sulle questioni che li riguardano, ma anche di promuovere realmente una cultura del patto, fuori da una logica contrattualistica o opportunistica, che sia «ispirato ai principi della reciprocità, del rispetto, della fraternità, della solidarietà e della responsabilità assunta dai diversi soggetti in misura della loro età»⁶⁸.

Tra le modalità di attuazione vengono citate l'assunzione del punto di vista dei ragazzi nella programmazione delle esperienze già operanti, la facilitazione di percorsi di *peer education* e l'assunzione della Convenzione del 1989 come materia curricolare e di formazione degli operatori.

L'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza (istituito, insieme con la Commissione parlamentare per l'infanzia e l'adolescenza, dalla legge 451/1997), che coordina amministrazioni centrali, Regioni, enti locali, associazioni, ordini professionali e organizzazioni non governative che si occupano di infanzia, ha tra i suoi compiti anche quello di predisporre la Relazione Biennale sulla condizione dell'infanzia in Italia e sull'attuazione dei relativi diritti.

La relazione biennale è preparata dal Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza in base alle indicazioni programmatiche predisposte dall'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, con lo scopo di fornire una rappresentazione aggiornata del complesso degli aspetti e dei fenomeni che caratterizzano la condizione dei minori d'età e il sistema dei servizi e degli interventi di promozione e tutela dei diritti di bambini e ragazzi in Italia⁶⁹.

Tra queste relazioni si segnalano: *Diritto di crescere e disagio*, del 1996⁷⁰; *Un volto o una maschera?*, del 1997⁷¹; *Non solo sfruttati o violenti*, del 2000⁷²; *L'eccezionale quotidiano*, del 2006⁷³; l'ultima *Relazione biennale sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia del 2008-2009*⁷⁴. Alcuni indovinati titoli «dicono molto sulla prospettiva di analisi adottata dai diversi curatori, cioè il tentativo di uscire dalle strette di una concezione della vita quotidiana dei bambini segnata da una forte ossessione agli aspetti

⁶⁸ *Ibidem*.

⁶⁹ Cfr. www.minori.it/relazionebiennale.

⁷⁰ Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento Affari Sociali, Centro Nazionale per la Tutela dell'Infanzia, *Diritto di crescere e disagio. Rapporto sulla condizione dei minori in Italia 1996*, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma 1996.

⁷¹ Presidenza Consiglio dei Ministri - Dipartimento affari sociali, Centro nazionale di documentazione ed analisi sull'infanzia e l'adolescenza, *Un volto o una maschera?. I percorsi di costruzione dell'identità. Rapporto 1997 sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma 1997.

⁷² Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per gli affari sociali; Osservatorio nazionale per l'infanzia; Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *Non solo sfruttati o violenti*, cit.

⁷³ Ministero del lavoro e delle politiche sociali; Osservatorio nazionale per l'infanzia; Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *L'eccezionale quotidiano. rapporto sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma 2006.

⁷⁴ Cfr. Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per le politiche della famiglia; Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali; Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza; Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza – V. Belotti (a cura di), *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009*, cit.

problematici e di protezione»⁷⁵. Interessante segnalare che il tema dell'ascolto-partecipazione è particolarmente evidente nelle ultime relazioni.

Nel Rapporto *Non solo sfruttati o violenti* vengono illustrate le linee portanti delle forme di coinvolgimento e partecipazione dei bambini e degli adolescenti previste nella scuola italiana, con particolare attenzione all'esperienza delle Consulte provinciali degli studenti e dello Statuto delle studentesse e degli studenti.

È tuttavia nella parte finale che viene dedicato un capitolo specifico al tema della partecipazione dei bambini e degli adolescenti nel quale, oltre a precisare il significato dei termini e i rimandi normativi, si espongono alcuni orientamenti culturali e metodologici per la partecipazione. Infatti, dopo aver delineato una prima idea di partecipazione come «possibilità di rendere concreti i diritti di parola, di essere informati, di cittadinanza attraverso il protagonismo diretto e l'assunzione di responsabilità»⁷⁶, il Rapporto indaga più in dettaglio la partecipazione dei bambini alla vita sociale, oggetto di grande attenzione per tre ordini di motivi: formare cittadini più consapevoli e partecipi per il futuro della società; adempiere alla Convenzione Onu sui diritti del fanciullo e alle raccomandazioni europee; trasformare la realtà attuale in modo da renderla maggiormente adeguata alle esigenze di bambini, adolescenti e famiglie.

Si afferma quindi che il rilancio dell'interesse verso la partecipazione sociale e la partecipazione effettiva si presenta come compito sociale e educativo particolarmente complesso, poiché «non è possibile cambiare chiedendo solo ai bambini di farlo. Il cambiamento richiede un impegno consistente di molti soggetti, al fine di sviluppare nelle persone un processo di alfabetizzazione civica [...] per formarsi opinioni e per arrivare a esprimere opinioni e interessi e a organizzarsi in funzione della realizzazione dei propri desideri sociali»⁷⁷. A questo compito è chiamata tutta la società, dalla famiglia alla scuola, dalle formazioni sociali alle istituzioni pubbliche.

Nella parte relativa agli orientamenti culturali e metodologici per la partecipazione si immagina di scindere, a livello operativo, il concetto di partecipazione in riferimento a prospettive differenti e complementari: la partecipazione come il diritto a essere inclusi, ad assumere dei doveri e delle responsabilità nella vita quotidiana a livello locale; la partecipazione come il diritto di influenzare democraticamente i processi rilevanti della propria vita; la partecipazione come possibilità di contribuire all'elaborazione di politiche pubbliche⁷⁸.

In base a questa tripla valenza si afferma la necessità di guardare alla partecipazione dei bambini e dei giovani in termini di processo continuo che può migliorare e intensificarsi. I bambini e i giovani possono vedersi conferire progressivamente più responsabilità, più compiti e arrivare alla capacità di mettere in opera i loro progetti in totale autogestione, secondo una spirale della partecipazione.

In particolare, la famiglia e la scuola vengono indicati come ambiti all'interno dei quali far sperimentare a bambini e adolescenti che è possibile apprendere, scambiarsi informazioni

⁷⁵ Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza – V. Belotti (a cura di), *Costruire senso, negoziare spazi*, cit., p. XIII.

⁷⁶ Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per gli affari sociali; Osservatorio nazionale per l'infanzia; Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, – A.C. Moro (a cura di), *Non solo sfruttati o violenti*, cit., p. 338.

⁷⁷ Ivi, p. 338.

⁷⁸ Cfr. Ivi, p. 341.

e utilizzarle, dialogare e discutere in modo aperto e leale; poter esporre le proprie idee senza essere immediatamente giudicati; fare le cose mettendoci impegno e serietà; imparare a conoscere il motivo per cui una cosa è da fare; portare avanti progetti e vivere la fatica dell'assumersi impegni verso se stessi e gli altri.

Si sottolineano, infine, come ci siano diverse modalità di sviluppo della partecipazione di bambini e adolescenti, che vanno dalla partecipazione come *rivendicazione* a quella come *consultazione*, dalla partecipazione come *gestione diretta* a quella come *corresponsabilità*, dalla partecipazione come *critica e controllo* a quella come *espressione di un orientamento politico*. Per ciascuna di queste è immaginabile un ruolo delle istituzioni di promozione e facilitazione allo sviluppo e alla sperimentazione e forme con cui concretamente la partecipazione si esprime⁷⁹.

Nel Rapporto *L'eccezionale quotidiano* si dedica al tema della partecipazione dei bambini e degli adolescenti «uno spazio minore di quello del rapporto precedente e si pone l'attenzione sulla proposta, di alcuni dati desunti da ricerche nazionali relativi alle forme di partecipazione civile dei bambini e degli adolescenti, di coinvolgimento nella politica, di fiducia nelle istituzioni e di senso di appartenenza territoriale e di partecipazione a forme di associazionismo»⁸⁰.

Tra le iniziative di aggregazione rivolte a bambini e adolescenti si ricordano progetti finalizzati a promuovere forme di associazionismo e partecipazione tra gli adolescenti e la cittadinanza in generale. Si evidenzia che complessivamente i progetti relativi a quest'area nel 2000 erano stati 223, di cui oltre il 70% realizzati nelle regioni del Nord.

Le tipologie d'intervento possono essere suddivise in quattro raggruppamenti: i progetti che hanno promosso la partecipazione di bambini e ragazzi attraverso l'offerta di forme associative, iniziative di aggregazione, forum, gruppi di riflessione sui diritti civili e su tematiche ecologiche; gli interventi che hanno puntato a diffondere la conoscenza del territorio (in senso architettonico, paesaggistico, storico-antropologico) attraverso azioni di mappatura, esplorazione, gioco, avventura, unità didattiche o conferenze; iniziative imperniate sulla progettazione partecipata per il recupero o la riqualificazione di aree urbane, aree verdi, spazi condominiali, cortili scolastici, percorsi sicuri casa-scuola e percorsi ciclopedonali; i centri di aggregazione giovanile⁸¹.

⁷⁹ «Tali forme possono essere le più varie: raccolta di firme per sostenere iniziative o campagne sociali; raccolta delle opinioni e pareri su una determinata iniziativa che si ha in mente di sviluppare prima dell'avvio della stessa, per verificarne la rispondenza e le possibilità di accoglimento; raccolta di informazioni e indicazioni su aspettative, interessi, desideri, bisogni percepiti al fine di predisporre iniziative rivolte a bambini e adolescenti; costituzione di consulte, forum, tavoli permanenti di consultazione e dialogo tra adulti, bambini e adolescenti; attivazione di comitati di gestione di servizi e di iniziative rivolti a loro, composti da adulti, bambini e adolescenti insieme; attivazione di percorsi finalizzati alla stipula di patti territoriali per l'infanzia e adolescenza; costituzione di comitati autonomi di controllo e verifica da parte di bambini e adolescenti del progetto loro rivolto da parte dell'amministrazione; costituzione di comitati di verifica misti, sull'esempio dei comitati mense nelle scuole per l'infanzia, con la partecipazione dei genitori. Queste e molte altre forme di coinvolgimento sono indicative di un nuovo modo di considerare l'infanzia e l'adolescenza quale soggetto attivo in grado di partecipare in prima persona alla vita sociale della comunità di appartenenza e di offrire un rilevante apporto» (ivi, p. 343).

⁸⁰ Documento di programmazione e indirizzo – Gruppo di lavoro sulla partecipazione – Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, *Il diritto alla partecipazione e a un ambiente a misura di bambino*, cit., p. 11.

⁸¹ Cfr. Ministero del lavoro e delle politiche sociali; Osservatorio nazionale per l'infanzia; Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *L'eccezionale quotidiano. rapporto sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, cit., p. 140.

I centri di aggregazione giovanile (Cag) nascono ufficialmente in Lombardia nel 1986⁸² come un intervento specifico e diretto nell'area della prevenzione, rivolto alla generalità dei giovani, ma con una particolare attenzione a soggetti in condizione di emarginazione. La fisionomia dei Cag viene così tratteggiata dai primi documenti regionali: «uno spazio educativo in cui discutere, documentarsi, giocare o fare sport; è uno spazio aperto ma è anche modularità programmata di incontro culturale. Si tratta di luoghi di convergenza educativa, di restituzione di un autentico significato pedagogico dove stimolare il rapporto con la società, fornire le basi di partenza per incursioni socio-culturali nella vita reale del nostro tempo e costruire un circuito di scambio e di integrazione tra giovani e le varie componenti sociali»⁸³.

Nell'ultima *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009*, l'analisi attraversa aspetti specifici della vita di bambini e ragazzi, a partire dal loro diritto alla partecipazione sociale e a un ruolo attivo nella comunità e nella famiglia così come nel rapporto con le generazioni adulte (tematiche queste che occupano due importanti capitoli). Dopo aver esaminato alcuni dei rapporti nazionali sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza prodotti nel corso dell'ultimo decennio, l'eredità della legge 285/97 e la dimensione europea, il documento prende in esame i diversi ambienti di partecipazione dei bambini/adolescenti: famiglia, scuola, gruppo dei pari, esperienze associative di tipo educativo, sportivo, culturale, sociale, ambientale, forme di rappresentanza presso le istituzioni locali, media, mondo del virtuale.

Dall'analisi delle esperienze realizzate in tutti questi ambiti si individuano poi alcune semplici regole per promuovere una reale partecipazione e se ne evidenziano criticità e prospettive. In particolare tra gli aspetti positivi si sottolinea: la crescente attenzione da parte dello Stato, degli enti locali, della scuola, delle aziende sanitarie, dei soggetti del terzo settore; la crescita notevole della dimensione tecnico-metodologica; l'aumento di richieste formulate da bambini e adolescenti che rivendicano spazi per essere ascoltati dagli adulti e dalle istituzioni, dai decisori politici e tecnici⁸⁴. Tra gli aspetti di criticità si segnalano: la mancanza di una cornice generale di riferimento e la discontinuità degli investimenti; la persistenza di una minorità culturale di questo tema; le difformità territoriali nell'attuazione delle esperienze significative; la debolezza dei saperi; la mancanza di figure intermedie; la mancanza di significative esperienze valutative; la mancanza di coinvolgimento di alcuni soggetti; la mancanza di esperienze partecipative in alcuni contesti particolari⁸⁵.

Infine occorre far menzione dei Rapporti predisposti da Eurispes e Telefono Azzurro sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia, in particolare il Terzo Rapporto del 2002⁸⁶ e il Settimo del 2006⁸⁷.

⁸² I Cag sono stati istituiti con la legge regionale 7 gennaio 1986, n. 1, *Riorganizzazione e programmazione dei servizi socio assistenziali della Regione Lombardia* e sono successivamente definiti dal *Piano regionale socio-assistenziale per il triennio 1988/1990*, deliberazione del Consiglio regionale della Regione Lombardia del 23 dicembre 1987, n. IV/871.

⁸³ *Piano regionale socio-assistenziale per il triennio 1988/1990*, cit.

⁸⁴ Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per le politiche della famiglia; Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali; Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza; Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza – V. Belotti (a cura di), *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009*, cit., p. 28.

⁸⁵ Ivi, pp. 29-30.

⁸⁶ Eurispes - Telefono Azzurro, *Terzo Rapporto sulla condizione dell'infanzia e della preadolescenza in Italia*, Roma 2002.

⁸⁷ Eurispes - Telefono Azzurro, *Settimo Rapporto sulla condizione dell'infanzia e della preadolescenza in Italia*, Roma 2006.

Il Rapporto del 2002 presenta i risultati di un'indagine realizzata su un campione di adolescenti da 11 a 17 anni, che mette in luce una distanza rilevante delle nuove generazioni dalla politica e invita a considerare con grande attenzione le esperienze dei consigli comunali dei ragazzi. Quello del 2006, sempre affrontando il rapporto tra giovani e politica, presenta dati europei e italiani che pongono l'accento sulla crescente disaffezione dei giovani verso la politica e la tendenza verso nuove forme di partecipazione nell'ambito dei movimenti.

Ancora a livello italiano è da segnalare la ricerca campionaria realizzata nei primi mesi del 2009, dedicata ai temi della partecipazione dei ragazzi nei loro ambiti di vita quotidiana⁸⁸ (unico precedente si ritrova in un'indagine di Saporiti del 2000⁸⁹). In essa si afferma che dei 21.527 bambini e ragazzi intervistati il 90% risulta essere informato dell'esistenza di propri diritti in questa fase del corso di vita ma solo il 47% afferma di conoscere l'esistenza della Crc. Ciò significa che questa consapevolezza «non si è ancora trasformata in conoscenza istituzionale, visto che la Crc è il principale strumento di articolazione e definizione specifica di questi diritti»⁹⁰.

La scuola dovrebbe avere il ruolo di grande strumento di diffusione della conoscenza sui diritti e sulla Crc, ma dopo vent'anni la conoscenza sull'esistenza della Convenzione tocca a malapena la metà dei ragazzi e delle ragazze. Questi poi stentano a individuare nei propri insegnanti dei referenti a cui attribuire capacità di intervento nel caso ci si debba rivolgere a qualcuno per far rispettare dei diritti che non siano quelli dell'ascolto e della partecipazione alle regole della quotidianità scolastica. Pertanto i risultati presentati possono essere anche intesi come «una forma di richiesta di maggiore attenzione al sostegno, negli spazi di vita scolastici dei ragazzi, alla discussione e alla riflessione sulla formazione, sul senso e sulla ricerca di maggiore effettività dei diritti specifici dell'infanzia e dell'adolescenza»⁹¹.

Infine, anche a livello italiano è sorta una serie di reti tra enti pubblici e organizzazioni non governative che affrontano i temi dei diritti dei bambini e degli adolescenti e della partecipazione⁹².

Innanzitutto la *Città dei bambini*⁹³, progetto internazionale dell'Istituto di scienze e tecnologie della cognizione del Consiglio nazionale delle ricerche (Cnr) nata a Fano, su iniziativa di Francesco Tonucci, nel 1991. L'assunto di partenza è che «le città, generalmente organizzate a misura del lavoratore motorizzato, cercando un nuovo assetto, a dimensione di

⁸⁸ «L'inchiesta campionaria da cui sono tratti i dati analizzati nell'articolo è stata promossa dal Centro nazionale di documentazione per l'infanzia e l'adolescenza e dal Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali. La domanda principale di ricerca era comprendere come i ragazzi percepiscono i propri diritti e, in modo particolare, il diritto alla partecipazione. In particolare si voleva rispondere ai seguenti quesiti: qual è il livello di conoscenza della Convenzione internazionale del 1989? Quali sono gli spazi di condivisione delle scelte quotidiane nell'ambito familiare, in quello scolastico e, più in generale, nei diversi contesti di vita? Esistono, nelle rappresentazioni sociali, delle priorità tra i vari diritti e quali di questi sono considerati più o meno importanti di altri? L'indagine ha interessato un campione rappresentativo di ragazzi frequentanti la prima e la terza classe delle scuole superiori del primo ciclo e la seconda classe delle scuole superiori del secondo ciclo. Il campione, costituito da 22mila soggetti distribuiti in 40 province, è stato progettato considerando la necessità di ottenere la rappresentatività a livello regionale di ogni singola coorte scolastica» (V. Belotti, *Penso che andrò a leggermi la Convenzione. I diritti secondo i ragazzi, in Italia*, in "Cittadini in crescita", 1, 2010, p. 19).

⁸⁹ A. Saporiti, *L'opinione dei bambini sui diritti dell'infanzia. Un'analisi qualitativa sulla percezione che i bambini hanno dei loro diritti*, in M. D'Amato (a cura di), *Infanzia e società. Per una sociologia dell'infanzia. Dinamica della ricerca e costruzione delle conoscenze*, Lulu, New York 2006, pp. 369-394.

⁹⁰ V. Belotti, *Penso che andrò a leggermi la Convenzione*, cit., p. 10.

⁹¹ Ivi, pp. 19-20.

⁹² Dà ampia rassegna delle reti tra enti pubblici e Ong la *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009*, pp. 27-28.

⁹³ Cfr. www.lacittadeibambini.org.

bambino, ottengono sicuri benefici per tutta la comunità»⁹⁴. Di questa logica sono espressione i consigli comunali dei ragazzi e le attività di progettazione urbanistica con l'intervento dei bambini.

A seguire la *Rete Città amiche dell'infanzia e dell'adolescenza – Camina*⁹⁵, nata nel 1999, con sede presso il Centro studi e formazione per gli enti locali “Le mille città” di Castel San Pietro Terme (Bologna); è un'associazione di enti locali e associazioni che si propone di collaborare con gli amministratori e gli operatori di comunità locali che intendono intraprendere progetti nel campo delle politiche per l'infanzia e diffondere la cultura dell'infanzia.

Sullo stesso filone si trova pure la *Rete Città sostenibili e amiche dei bambini e delle bambine*⁹⁶, sorta a seguito del Vertice sull'ambiente di Rio de Janeiro nel 1992, dopo il quale si sono moltiplicate le azioni a favore di città più sostenibili dal punto di vista ambientale, seguendo le indicazioni contenute nell'Agenda 21. Nella Relazione 2008-2009 si pone in evidenza come

il Ministero dell'ambiente italiano ha proposto di inserire nel Piano di azione nazionale per l'infanzia un riferimento chiaro alle città amiche delle bambine e dei bambini. In queste città, proprio secondo le indicazioni contenute nel capitolo 25 dell'Agenda 21, i bambini sono assunti come indicatori biologici (ecologici) di sostenibilità e considerati, al tempo stesso, soggetti in grado di contribuire al miglioramento della qualità della vita attraverso la partecipazione alle procedure decisionali dei consigli comunali dei ragazzi e il coinvolgimento in iniziative come la progettazione partecipata e l'ideazione di nuovi spazi urbani⁹⁷.

Da ricordare anche *Democrazia in erba*⁹⁸, fondata a Roma nel 1995 dalle associazioni nazionali degli enti locali, Lega delle autonomie, Anci e Upi, e l'associazione dei Comuni che hanno avviato i Consigli comunali dei ragazzi. L'associazione promuove la diffusione dell'esperienza dei consigli, cercando di coinvolgere anche le istituzioni regionali e le circoscrizioni e, al tempo stesso, si occupa della verifica e della valutazione delle pratiche già avviate.

Infine la *Rete Albachiara*⁹⁹, un'iniziativa che nasce nel 2004, promossa dalla Provincia di Pistoia e dal Gruppo Abele, con lo scopo di creare dei momenti di incontro tra giovani e adulti per dialogare sui temi relativi a cittadinanza, giustizia, legalità, diritti e responsabilità. Tra le iniziative organizzate dalla rete si ricorda un osservatorio gestito da ragazzi e ragazze che denunciano in un rapporto annuale situazioni in cui è negato il diritto di cittadinanza, nonché una rassegna annuale di lavori artistici realizzati da giovani tra i 14 e i 25 anni che raccontano esperienze di cittadinanza agita e negata nei propri territori.

⁹⁴ Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per le politiche della famiglia; Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali; Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza; Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza – V. Belotti (a cura di), *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009*, cit., p. 27.

⁹⁵ Cfr. www.camina.it.

⁹⁶ Cfr. www.cittasostenibili.minori.it.

⁹⁷ Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per le politiche della famiglia; Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali; Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza; Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza – V. Belotti (a cura di), *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009*, cit., p. 28.

⁹⁸ Cfr. www.democraziainerba.it.

⁹⁹ Cfr. www.albachiara.org.

Il quadro che emerge da tutti questi contributi è in parte convergente ed è sintetizzabile nelle due principali tendenze di: manifestare un interesse “partecipativo”, ma solo se legato a contenuti vicini alla vita quotidiana; esprimere interesse crescente verso il volontariato.

Tra le principali associazioni italiane che promuovono la partecipazione dei ragazzi troviamo *Per i Diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza* (Pidida) costituitosi in occasione della preparazione della Sessione Speciale dell’Assemblea Generale delle Nazioni Unite dedicata all’Infanzia (Ungass, 2002). Il Pidida è un libero tavolo di confronto e coordinamento aperto a tutte le Associazioni, Ong, e in generale alle realtà del Terzo Settore che operano per la promozione e tutela dei diritti dell’infanzia e dell’adolescenza in Italia e nel mondo¹⁰⁰. Ha avviato da diversi anni un percorso di partecipazione dei bambini e dei ragazzi finalizzato a fare in modo che il loro ascolto e la loro partecipazione attiva ai processi decisionali che li riguardano diventino non più episodici, ma periodici e strutturati e, nel tempo, istituzionalizzati. Dal 2003 il Coordinamento è divenuto permanente dotandosi di un *Documento programmatico* che le associazioni sono chiamate a sottoscrivere.

L’attività è sostanzialmente strutturata attraverso dei gruppi di lavoro; in particolare il “Gruppo di Lavoro sulla Partecipazione” ha curato la preparazione e la partecipazione, in Italia e dall’Italia, di delegazioni di bambini e ragazzi a numerose iniziative di rilievo, tra le quali la celebrazione a New York del quinto anniversario della Sessione Speciale dell’Assemblea Generale delle Nazioni Unite dedicata all’infanzia (Ungass + 5, 2007), la celebrazione della Giornata nazionale sui diritti dell’infanzia del 2006 e del 2007 presso il Quirinale, i *Forum nazionali dei bambini e dei ragazzi* organizzati dal Governo nel 2001 e nel 2006 in preparazione rispettivamente, della Ungass e della stesura nel nuovo Piano Nazionale Infanzia.

Con il progetto *Viaggio alla ricerca dei diritti dell’infanzia attraverso le regioni italiane*¹⁰¹ del 2007 il Pidida ha avviato un percorso con bambini e adolescenti (tramite l’elaborazione di un questionario, differenziato per fasce di età, per un’analisi delle politiche regionali e la sua somministrazione nelle scuole), i cui risultati sono confluiti nel 2010 nella redazione di un Rapporto sull’applicazione della Convenzione in Italia dal punto di vista dei bambini e dei ragazzi.

¹⁰⁰ Definizione tratta dal *Documento programmatico*. Per ulteriori informazioni si veda il sito internet: www.infanziaediritti.it.

¹⁰¹ Nel 2004/2005 il Gruppo di lavoro sulla Sessione Speciale ha lavorato al progetto pilota *Viaggio alla ricerca dei diritti dell’infanzia attraverso le Regioni italiane*, con l’obiettivo di analizzare le azioni in atto da parte delle Regioni italiane a favore dei diritti dei bambini e degli adolescenti, di realizzare una fotografia della loro condizioni di vita e del loro livello di partecipazione, per aprire un dialogo con istituzioni e associazioni, favorendo la partecipazione dei bambini e dei ragazzi. Il progetto si è concluso con la presentazione in Campidoglio, il 9 giugno 2005, del Rapporto conclusivo *Viaggio alla ricerca dei diritti dell’infanzia: i risultati nelle Regioni Veneto e Lazio*. Il progetto del *Viaggio alla ricerca dei diritti dell’infanzia attraverso le Regioni italiane* è stato ripetuto negli anni successivi ed è stato esteso a tutte le Regioni. Ciascuna edizione si è conclusa con la presentazione dei Rapporti: *Diritti dell’infanzia e dell’adolescenza e decentramento: l’analisi delle politiche regionali* (il 16 giugno del 2006) *Diritti dell’infanzia e dell’adolescenza: l’analisi delle politiche regionali. La parola alle Regioni* (il 4 luglio 2007 e il 1 luglio 2008) . Il progetto del “Viaggio” ha acquisito negli anni cadenza biennale: attualmente è strutturato in più tappe: in tali tappe, sia le Associazioni sia i bambini ed i ragazzi del Pidida verificano le informazioni comunicate dalle Regioni attraverso la compilazione del questionario e redigono le proprie proposte nei confronti dell’Amministrazione Regionale; tali proposte sono condensate nei rispettivi Documenti/Rapporti, intitolati *La parola alle associazioni* (che consiste in un documento di proposte per i diritti dell’infanzia e dell’adolescenza, indirizzato alle Istituzioni regionali) e *La parola ai ragazzi* (che contiene il punto di vista dei ragazzi su come la propria Regione promuove e garantisce i loro diritti) (cfr. www.infanziaediritti.it).

Il coordinamento Pidida ha successivamente presentato al Comitato Onu sui diritti dell'infanzia il Rapporto *The Italy we live in. The Italy we want*: presentazione degli esiti di un'indagine, attraverso questionari per le età 10-13/14-17, realizzata nel 2008-2009, che analizza i dati raccolti in diverse scuole secondarie di primo e secondo grado in alcune regioni d'Italia su come ragazzi e ragazze vivono i propri diritti e sul loro parere riguardo al rispetto di diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Interessante il fatto che gli intervistati avevano anche potuto formulare delle proposte a genitori, insegnanti e amministratori e espresso una valutazione sullo stesso progetto d'indagine¹⁰².

Uno degli ultimi lavori del "Gruppo di lavoro sulla Partecipazione", del 2009, è stata la redazione di un Documento sugli *Standard minimi per la Partecipazione delle bambine, dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi*¹⁰³.

Nel 2010 il Gruppo di Lavoro ha avviato un percorso (prima tappa: Roma, giugno 2010; seconda tappa: Padova, novembre 2010) che ha portato agli "Stati Generali sulla Partecipazione", realizzati a Padova nell'ottobre 2011¹⁰⁴.

Vanno segnalate anche le numerose attività svolte dal Comitato italiano per l'Unicef¹⁰⁵, che, avvalendosi anche di una struttura operativa stabile, opera mediante l'apporto di tutti coloro che, con spirito di volontariato, condividono e sostengono le finalità e le strategie dell'Unicef.

Intensa pure l'attività di *Save the children Italia*¹⁰⁶, che lavora per la piena attuazione dei diritti dei bambini e degli adolescenti, rinforzando l'impatto degli interventi concreti realizzati in Italia e nel mondo, attraverso un'attività di sensibilizzazione dell'opinione pubblica (*campaigning*); la promozione di proprie posizioni; lo svolgimento di attività di pressione/difesa a livello istituzionale (*advocacy*), spesso in sinergia con altre organizzazioni (*networking*).

3.2.1 Riferimenti dai documenti regionali

Nel quadro sin qui descritto, un ruolo particolarmente importante, ma finora solo parzialmente svolto in modo compiuto, è quello delle Regioni, le quali possono: favorire a livello di enti locali lo sviluppo di pratiche di cittadinanza e partecipazione dei bambini e degli adolescenti; raccogliere documentazioni sulle esperienze per valorizzarle e metterle in circuiti virtuosi; incentivare con programmi appositi lo sviluppo di esperienze in campi specifici; svolgere azioni di analisi delle esperienze e produzione di linee guida regionali da rilanciare in tutto il territorio regionale¹⁰⁷.

Non sono molte le Regioni che hanno emanato normative riguardanti in modo diretto o indiretto il diritto alla partecipazione dei bambini e degli adolescenti. Occorre ricordare, inoltre, che

¹⁰² Pidida, *The Italy we live in. The Italy we want*, Roma 2011. Nell'indagine sono stati raccolti 392 questionari 234 intervistati tra i 10 e i 13 anni e 158 intervistati tra i 14 e i 17.

¹⁰³ Pidida, *La partecipazione di bambine, bambini, ragazze e ragazzi: Principi e Standard Minimi per un percorso con l'Istituzione*. Cfr. www.infanziaediritti.it.

¹⁰⁴ Pidida, *Partecipare, infinito presente. Stati Generali della Partecipazione*, Padova 15-15 Ottobre 2011.

¹⁰⁵ Cfr. www.unicef.it.

¹⁰⁶ Cfr. www.savethechildren.it.

¹⁰⁷ Anche le Province possono svolgere un ruolo ulteriore di promozione, valorizzazione e coordinamento delle esperienze su scala provinciale.

vi è un'area di sovrapposizione con le politiche giovanili in quanto sovente queste ultime includono tra i propri destinatari anche ragazze e ragazzi dai 14 anni ai 17. Molte leggi regionali di ordinamento delle politiche per i giovani indicano tra i propri destinatari anche i ragazzi di questa età e, per stare nel campo delle politiche, anche i recenti "accordi quadro" stipulati tra Ministero per le politiche giovanili e Regioni includono questa fascia d'età¹⁰⁸.

Alcune norme regionali risultano comunque maggiormente collegate al tema della partecipazione dei bambini e degli adolescenti. Sono normative diverse tra loro, per impostazione e contenuti, che possono diventare un possibile stimolo per altre Regioni interessate a legiferare in materia:

quelle delle Regioni Abruzzo, Basilicata ed Emilia-Romagna sono simili tra loro: riprendono le indicazioni della rete delle Città amiche dei bambini e delle bambine e sottolineano la centralità del punto di vista dei bambini e degli adolescenti nei processi di progettazione e ri-progettazione urbana, collocando la partecipazione dei bambini e degli adolescenti soprattutto in questa prospettiva; quella della Regione Lombardia si colloca principalmente nel filone della protezione e della predisposizione di azioni a favore dei diritti dei bambini. Il tema della partecipazione non è mai esplicitato, ma, essendo uno dei contenuti dei documenti cui la legge si riferisce, implicitamente lo si può considerare come parte integrante della legge stessa; quella della Regione Lazio è l'unica a focalizzare in modo esplicito il tema della partecipazione definendo le forme concrete con cui essa si può attuare e tutte le ricadute amministrative e organizzative¹⁰⁹.

Un quadro interessante, ancorché parziale, sull'attività delle Regioni è quello che costruisce il Pidida da tre anni attraverso il citato percorso *Viaggio alla ricerca dei diritti dell'infanzia attraverso le Regioni italiane*, interpellando tutte le Regioni in merito al riconoscimento dei diritti e alle azioni normative o di programma in atto. Dal Rapporto del 2008¹¹⁰, riguardo alla partecipazione, risulta quanto hanno dichiarato le Regioni: 12 Regioni¹¹¹ di citare nel proprio Statuto la tutela e/o la promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza; 18 Regioni¹¹² di aver approvato una legge regionale istitutiva di un Osservatorio regionale sulle politiche per l'infanzia e l'adolescenza o di una struttura analoga, ex L. 451/1997; 11 Regioni¹¹³ di aver approvato una legge regionale istitutiva del Garante dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza: nel Friuli Venezia Giulia, nelle Marche ed in Veneto il Garante è stato nominato ed è operativo da diversi anni. Recenti anche le nomine del Garante nella Regione

¹⁰⁸ Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per le politiche della famiglia; Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali; Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza; Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza – V. Belotti (a cura di), *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009*, cit., p. 25.

¹⁰⁹ Ivi, pp. 25-26.

¹¹⁰ Pidida, *Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza: l'analisi delle politiche regionali. La parola alle Regioni*, Roma 2008, p. 17. Cfr. www.infanziaediritti.it.

¹¹¹ Le Regioni che citano nel proprio Statuto la tutela e/o la promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza sono: Abruzzo, Basilicata, Emilia Romagna, Lazio, Liguria, Marche, Molise, Piemonte, Puglia, Toscana, Trentino Alto Adige - Provincia Autonoma di Bolzano, Umbria.

¹¹² Le Regioni che hanno approvato una legge regionale istitutiva di un Osservatorio regionale sulle politiche per l'infanzia e l'adolescenza sono: Abruzzo, Basilicata, Campania, Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Lazio, Liguria, Lombardia, Marche, Molise, Piemonte, Puglia, , Sicilia, Toscana, Trentino Alto Adige - Provincia Autonoma di Bolzano, Umbria, Val d'Aosta, Veneto.

¹¹³ Le Regioni che hanno approvato una legge regionale istitutiva del Garante dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza sono: Calabria, Campania, Emilia Romagna, Friuli Venezia Giulia, Lazio, Liguria, Marche, Molise, Puglia, Trentino Alto Adige - Provincia Autonoma di Trento, Veneto.

Lazio, nella Regione Molise nella Regione Campania. Al momento l'unico esempio di Garante a livello provinciale si registra a Foggia. In Abruzzo e Basilicata è affidato al Comitato Regionale per l'Unicef il compito di vigilare sul rispetto dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (8 Regioni¹¹⁴ hanno dichiarato di aver elaborato o di avere intenzione di elaborare un disegno di legge in materia). La situazione è comunque in evoluzione.

3.2.2 Un approfondimento sui documenti del Veneto

Nel Veneto il percorso che ha sostenuto una forte spinta all'attivazione della partecipazione dei minori di età nelle questioni che li riguardano da vicino si è concretizzato sia nel recepimento delle norme internazionali ed europee che sanciscono i diritti dei minori d'età, ma soprattutto nell'attuazione della Legge 285/97.

Per quanto riguarda i progetti, si può dire che nel Veneto sono state numerose e qualificate le azioni che hanno promosso il protagonismo e la centralità dei bambini e degli adolescenti per ciò che concerne la fruizione del tempo libero, la promozione dell'interculturalità e dell'accoglienza, la conoscenza stessa dei diritti che ciascun minore "possiede" e del quale può fare libero esercizio, l'educazione alla mondialità.

In particolare, «l'area della partecipazione attiva dei bambini sembra connotarsi come l'unica area realmente innovativa sia nel primo (1997/1999) che nel secondo (2000/2002) piano triennale, cogliendo in sostanza uno dei principali obiettivi che la legge in questione si prefiggeva»¹¹⁵.

Nel primo triennio sono stati 18 i progetti centrati su questo argomento; progetti sparsi in modo abbastanza omogeneo nel territorio regionale, anche se è evidente, come indica la *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza nel Veneto del 2006 – Nessuno è minore*, una certa concentrazione nel padovano. Per la maggior parte dei progetti, l'obiettivo principale è stato quello di creare un'opportunità, offrire un'occasione per i bambini e gli adolescenti, di diventare protagonisti attivi all'interno dello spazio urbano di appartenenza, condividendo scelte, aumentando il proprio livello di consapevolezza e il senso civico di ciascuno e, non da ultimo, informare la cittadinanza sull'esistenza di norme che tutelano e promuovono i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.

Nel secondo triennio 2000/2002, i progetti finanziati sono stati 15. Alcuni territori hanno riproposto l'esperienza attivata nel primo triennio. In tal caso si sono maggiormente radicati a livello locale concetti quali "cittadinanza dei bambini e degli adolescenti", "progettazione partecipata", "consapevolezza dei propri diritti", mentre altri hanno dato vita a vari percorsi. È frequente anche «"la pratica" dell'uso dell'attività formativa e informativa che mira all'individuazione di modalità ed approcci comuni rispetto all'adozione di politiche che intendono promuovere i diritti dell'infanzia, della preadolescenza e dell'adolescenza a livello comprensoriale»¹¹⁶, nella convinzione che è attraverso la formazione che si dà vita al cambiamento e si stimola la crescita del singolo e della comunità.

¹¹⁴ Le Regioni che hanno elaborato o dichiarano di avere intenzione di elaborare un disegno di legge sul rispetto dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza sono: Abruzzo, Basilicata, Piemonte, Puglia, Sicilia, Toscana, Trentino Alto Adige - Provincia Autonoma di Bolzano, Umbria.

¹¹⁵ Osservatorio regionale per l'infanzia e l'adolescenza - V Belotti, M Castellan (a cura di). *Nessuno è minore, Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza nel Veneto. anno 2006*, cit., p. 160.

¹¹⁶ Ivi, p. 161.

Questi progetti di “seconda generazione” si occupano molto dei collegamenti e dei legami con il mondo della scuola e con le agenzie educative intese in senso più ampio, sono «pensati e visti non solo come luoghi di istruzione e socializzazione, ma anche come “spazi mentali” dove avviare una ricca esperienza democratica attraverso percorsi didattico-educativi “pensati” e “partecipati” affinché si possano capire e sperimentare le regole della vita democratica»¹¹⁷.

Invece i progetti iniziati sulla partecipazione solo nel secondo triennio hanno attivato progettualità collegate al tema della partecipazione, si sono cimentati quasi esclusivamente sui temi della cittadinanza attiva e nella creazione dei consigli dei ragazzi e della ragazze, «quasi una sorta di sentiero obbligato grazie al quale il territorio apprende concetti, pratiche e metodi per poi evolvere verso situazioni più mature e complesse»¹¹⁸.

Nella *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza nel Veneto* del 2007¹¹⁹ si è presentato un sistema di indicatori statistici in grado di restituire il livello di “benessere misurabile” di bambini ed adolescenti che vivono nelle diverse aree territoriali del Veneto. Per costruire questa mappa, si è ricorsi a 64 indicatori, organizzati in 23 ambiti e riuniti in 7 grandi dimensioni, del benessere. La terza dimensione individuata è proprio quella della *partecipazione sociale*, sondata attraverso due indicatori: la partecipazione civica e la partecipazione associativa. Per quanto riguarda l'indicatore *partecipazione civica*, è nel comune di Vicenza e negli altri comuni ad esso limitrofi che si concentrano le maggiori iniziative di promozione della cittadinanza dei ragazzi. Si registra, invece, una scarsità di esperienze realizzate nei comuni vicentini occidentali e a Venezia¹²⁰. Per quanto attiene alla *partecipazione associativa* si evidenzia nuovamente una netta prevalenza delle attività partecipative di ragazzi e ragazze nel vicentino (ad esclusione dei comuni occidentali): in questi comuni risultano elevate, in sede comparativa, sia le attività associative che le iniziative di partecipazione che coinvolgono direttamente gli adolescenti come protagonisti. Questi due aspetti risultano invece meno evidenti e diffusi nelle aree di Adria e di Chioggia¹²¹.

Infine, nel documento *Verso gli Stati generali della partecipazione dei bambini e degli adolescenti. Le dimensioni delle politiche e dei servizi sociali per l'infanzia e l'adolescenza in Veneto* del 2010 le informazioni relative ad alcuni indicatori, tra cui la partecipazione associativa non sono stati disponibili per ambito Ulss nell'indagine Hbsc 2006; pertanto ne è stato scelto uno nuovo per integrare la dimensione della partecipazione sociale ovvero le iniziative dedicate ai ragazzi. L'indice sintetico relativo evidenzia come aree di maggior partecipazione Mirano e, ancora una volta, l'Alto vicentino. In questi territori risultano elevate sia le esperienze di partecipazione attiva dei ragazzi che le iniziative promosse a livello locale dedicate all'infanzia e all'adolescenza. Meno diffuse risultano le iniziative che coinvolgono direttamente gli adolescenti nei Comuni dell'ambito territoriale di Belluno e Bassano del Grappa.

In linea generale, anche dove i progetti specifici sulla partecipazione sono meno diffusi, si mettono comunque in campo risorse per la promozione delle prime età.

¹¹⁷ Ivi, p. 162.

¹¹⁸ *Ibidem*.

¹¹⁹ Osservatorio regionale per l'infanzia e l'adolescenza – V. Belotti, M. Castellan (a cura di). *Nessuno è minore, Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza nel Veneto. Anno 2007*, cit.

¹²⁰ Ivi, p. 69.

¹²¹ *Ibidem*.

Da segnalare il fecondo decennio vissuto dalla Regione Veneto, ad opera dell'Ufficio del Pubblico Tutore dei minori/Garante dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.

Come noto, la Convenzione del 1989 prevede l'istituzione di un Garante nazionale per l'infanzia e l'adolescenza che esercita la sua attività a favore dei diritti dei minori mediante compiti di proposta, consultivi, informazione e ascolto.

È recente, con l'approvazione definitiva del disegno di legge 2631¹²² (22 giugno 2011), la scelta dell'Italia di dotarsi, come altri Paesi europei, di questa importante figura¹²³. A colmare tale ritardo legislativo nazionale era intervenuta per prima già nel 1988 la Regione Veneto con l'istituzione, mediante la legge regionale n. 42, dell'ufficio del Pubblico Tutore dei Minori, recependo gli orientamenti internazionali (dopo il Veneto, hanno approvato una legge per la Tutela dei minori il Friuli nel 1993 e di seguito le Marche e il Lazio)¹²⁴. L'istituto di tutela e garanzia¹²⁵ del Pubblico Tutore si pone tra l'ambito giuridico e quello sociale ed educativo, attestando «il preciso intento di realizzare il passaggio dall'enunciazione all'attuazione dei diritti»¹²⁶. La sua funzione si connota in una duplice direzione di

¹²² Disegno di legge 2631, *Istituzione dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza*, presentato dal Ministro per le pari opportunità ed approvato definitivamente il 22 giugno 2011, non ancora pubblicato. La legge in commento disegna la nuova Autorità garante come un organo monocratico nominato d'intesa dai Presidenti della Camera e del Senato e scelto «tra persone di notoria indipendenza, indiscussa moralità e specifiche e comprovate personalità nel campo dei diritti dei minori nonché delle problematiche familiari ed educative di promozione e tutela delle persone di minore età». Il suo mandato dura quattro anni ed è rinnovabile una sola volta e, durante lo stesso la persona chiamata a rivestirlo non può esercitare, a pena di decadenza, alcuna attività che interferisca con l'esercizio delle funzioni e dei compiti che gli sono stati assegnati. Per quanto attiene alle sue competenze è a lui attribuito un potere di proposta legislativa attraverso il parere sul Piano di azione e di intervento per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva, ma anche la funzione di offrire pareri ad altri organi istituzionali, quella di ascoltare i minori, e quella di collaborare con organismi internazionali ed europei al fine di promuovere l'attuazione delle convenzioni internazionali e della normativa europea vigente. L'Autorità Garante è chiamata a collaborare, oltre che con le reti internazionali dei Garanti anche con i garanti per l'infanzia istituiti nelle regioni, o con figure analoghe che le regioni stesse possono istituire, con i medesimi requisiti di indipendenza, autonomia e competenza esclusiva in materia di infanzia e adolescenza previsti per l'Autorità garante, al fine di adottare linee comuni in modo da poterle promuovere anche in sede internazionale. Lo stesso promuove anche, a livello nazionale, studi e ricerche sulle tematiche minorili, avvalendosi dei dati e delle informazioni degli Osservatori che si occupano di studiare e monitorare la condizione afferente l'infanzia e l'adolescenza (in particolare, il Centro nazionale di documentazione e di analisi per l'infanzia e l'adolescenza, l'Osservatorio nazionale sulla famiglia, l'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza e l'Osservatorio per il contrasto della pedofilia e della pornografia minorile) e, inoltre, riceve segnalazioni relative a violazioni dei diritti dei minori, effettua segnalazioni agli uffici competenti in merito a situazioni pregiudizievoli o di abbandono prendendo in esame situazioni delle quali è venuto a conoscenza in qualsiasi modo nelle quali è possibile ravvisare la violazione (o il rischio di violazione) dei diritti dei minori. Infine, la legge in commento prevede che sia l'Autorità garante a presiedere la Conferenza nazionale per la garanzia dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza composta dai garanti regionali per l'infanzia al fine di collaborare e promuovere l'adozione di linee d'azione comuni per un costante scambio di dati e di informazioni ponendosi, in questo modo, come uno snodo essenziale tra i territori regionali italiani che presentano una variegata realtà di normative. Cfr. www.minori.it.

¹²³ Ai sensi dell'articolo 2 della legge n. 112, il 30 novembre del 2011, è stato nominato Vincenzo Spadafora, allora presidente dell'Unicef Italia.

¹²⁴ Cfr. Regione del Veneto – Ufficio di protezione e Pubblica Tutela dei Minori, *Relazione sull'attività per l'anno 2002*, Eurooffset, Martellago (Ve) 2003.

¹²⁵ E. Toffano Martini, *Ripensare la relazione educativa*, cit., p. 183. L'autrice sottolinea che «il Pubblico Tutore, in conformità con l'orientamento della Convenzione, propriamente si definisce anche Garante dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza; tale doppia denominazione [...] sta ad indicare non un'aggiunta meramente terminologica, ma una precisazione di carattere sostanziale, intendendo mettere in luce la complessità di tale moderno istituto, di non lontana affermazione», in quanto l'istituzione dell'*Ombudsman* (Difensore civico) specifico per l'infanzia, fu istituita per la prima volta in Norvegia nel 1981.

¹²⁶ Ivi, p. 182.

tutela/protezione, principio ispirante le prime carte internazionali per l'infanzia, e di promozione/partecipazione, proteso a «valorizzare presenza, ascolto, dialogo, partecipazione attiva di bambini e bambine, ragazzi e ragazze, alla vita della comunità, di cui essi da subito fanno parte a pieno titolo»¹²⁷.

Degno di nota è il fatto che l'intensa attività, svolta dall'Ufficio del Pubblico Tutore nel decennio 2000-2010 in Veneto, è stata puntualmente accompagnata da relazioni, rapporti, pubblicazioni, che hanno tenuto in particolare considerazione il principio-diritto di ascolto-partecipazione di bambini e adolescenti¹²⁸.

3.3 I Rapporti dell'Italia al Comitato Onu

Secondo l'art. 44 della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza gli Stati sono tenuti a sottoporre al Comitato Onu un Rapporto sullo stato di attuazione della Crc nel proprio Paese.

La legge 451/1997¹²⁹ per una decina di anni ha indicato i passaggi che, attraverso l'operato dell'Osservatorio nazionale infanzia e del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza, dovevano condurre il Governo Italiano all'approvazione del Rapporto sullo stato di attuazione della Crc. Il Dpr 103/2007¹³⁰ ha abrogato tali norme e semplificato i passaggi per giungere all'adozione del Rapporto governativo, decidendo che: «l'Osservatorio predispone ogni due anni, avvalendosi del Centro nazionale di documentazione e analisi [...] lo schema del Rapporto previsto dall'art. 44 della Crc (art. 1 comma 6); il Governo predispone il Rapporto previsto dall'art. 44 Crc alle scadenze indicate dal medesimo articolo, sulla base di uno schema predisposto dall'Osservatorio, che si avvale anche degli elementi forniti dalle Regioni». Il Comitato Interministeriale per i Diritti Umani presso il Ministero degli Affari Esteri, che ha il compito di elaborare e presentare alle Nazioni Unite le relazioni sullo stato di attuazione delle Convenzioni poste a tutela dei diritti umani, coordina i lavori di redazione del Rapporto governativo e lo trasmette al Comitato Onu¹³¹.

Ad oggi l'Italia ha presentato i Rapporti sullo stato di attuazione della Crc, nel 1995 e nel 2000, redatti come indicato ogni cinque anni, ed uno che incorpora in sé sia il Terzo che il

¹²⁷ Ivi, p. 184.

¹²⁸ Le pubblicazioni ad oggi realizzate sono riconducibili alle seguenti tipologie: Linee guida – Vademecum (strumenti di lavoro volti a promuovere l'utilizzo di buone prassi nel lavoro sociale favorendo la collaborazione tra soggetti diversi); Quaderni del Pubblico Tutore dei minori (volumi appartenenti ad una collana interna dell'Ufficio - per una prima restituzione degli esiti di percorsi di studio, di ricerca o di convegni promossi dal Pubblico Tutore dei minori del Veneto); Collana "infanzia e diritti" (collana che ospita riflessioni ed esperienze di lavoro e di ricerca nel campo della produzione e del rispetto dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza realizzate soprattutto a livello locale e d'interesse dell'Ufficio di pubblica tutela dei minori della Regione del Veneto); Quaderni di ricerca del CDU (volumi che documentano momenti di approfondimento culturale avviato dall'Istituzione regionale con riferimento ai diritti riconosciuti ai bambini e agli adolescenti; Materiali informativi (materiali vari di informazione istituzionale); cfr. <http://tutoreminori.regione.veneto.it>.

¹²⁹ Legge 451/1997, artt. 2 comma 6 e 3 comma 2 lett. d.

¹³⁰ DPR 103/2007, Regolamento recante riordino dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza e del Centro nazionale di documentazione e di analisi per l'infanzia, a norma dell'articolo 29 del D.L. 4 luglio 2006, n. 223, convertito, con modificazioni, dalla L. 4 agosto 2006, n. 248.

¹³¹ Cfr. www.gruppocrc.net/I-Rapporti-governativi.

Quarto, inviato nel 2009. Ha inoltre inviato due rapporti su ciascun Protocollo Opzionale, nel 2004.

Il tema dell'ascolto/partecipazione è presente in particolare nel secondo Rapporto alle Nazioni unite sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia del 2000, dal titolo "I diritti attuati"¹³², e nel terzo-quarto, *Diritti in crescita*¹³³, del 2009.

Il secondo Rapporto del Governo italiano, allorché esamina l'attuazione dei principi generali della Convenzione, afferma che lo Stato italiano ha assunto in modo pieno e completo la traduzione operativa di quanto espresso dal documento internazionale in riferimento al diritto a partecipare, a partire da quanto indicato dalla Costituzione, la quale prevede che tutti hanno diritto di manifestare liberamente il loro pensiero con la parola, lo scritto e ogni altro mezzo di diffusione: «pur se non vi è uno specifico riferimento ai minori di età, l'uso dell'omnicomprensivo termine "tutti" non può non riguardare anche il fanciullo»¹³⁴. Il Rapporto ricorda che nella Costituzione il dovere di ascolto del minore, e di considerazione delle sue opinioni, nell'ambito familiare, non è espressamente affermato, ma si ricava chiaramente dalla disposizione che sancisce per i genitori l'obbligo di svolgere la propria funzione educativa tenendo conto, di capacità, inclinazioni naturali e aspirazioni dei figli (art. 147 cod. civ.).

Riguardo all'ambito scolastico, invece, tale Rapporto governativo menziona la recente approvazione dello *Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria* (DPR 29 maggio 1998) in cui varie norme ribadiscono il diritto del minore ad essere ascoltato:

l'art. 1 afferma che la vita della comunità scolastica si basa sulla libertà di espressione, di pensiero, di coscienza e di religione; l'art. 2 comma 1 che la scuola valorizza le inclinazioni personali degli studenti anche attraverso un'adeguata informazione, la possibilità di formulare richieste e di realizzare iniziative autonome, che (comma 4) gli studenti hanno diritto alla partecipazione attiva e responsabile alla vita della scuola e (comma 6) alla scelta tra le attività curricolari. Sul piano disciplinare lo stesso regolamento sancisce (art. 4) che nessuno può essere sottoposto a sanzioni disciplinari senza essere stato prima invitato ad esporre le proprie ragioni e che in nessun caso può essere sanzionata, né direttamente né indirettamente, la libera espressione di opinioni correttamente manifestata e non lesiva dell'altrui personalità¹³⁵.

Inoltre, riguardo a questo ultimo aspetto, nel Rapporto si ricorda che l'ascolto delle esigenze dei minori nell'ambito scolastico è in qualche modo assicurato attraverso la gestione

¹³² Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per gli affari sociali; Osservatorio Nazionale per l'Infanzia e l'Adolescenza; Centro Nazionale di Documentazione e Analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza; Ministero degli Affari Esteri – Comitato interministeriale per i Diritti Umani, *I diritti attuati. Rapporto alle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, 1998.

¹³³ Presidenza del consiglio dei ministri - Dipartimento per le politiche della famiglia; Ministero del lavoro, della salute

e delle politiche sociali - Direzione generale per l'inclusione e i diritti sociali e la responsabilità sociale delle imprese (CSR); Ministero degli affari esteri - Comitato interministeriale per i diritti umani; Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza; Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *Diritti in crescita. Terzo-quarto rapporto alle Nazioni unite sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Istituto degli Innocenti, Firenze 2009.

¹³⁴ Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per gli affari sociali; Osservatorio Nazionale per l'Infanzia e l'Adolescenza; Centro Nazionale di Documentazione e Analisi per l'Infanzia e l'Adolescenza; Ministero degli Affari Esteri – Comitato interministeriale per i Diritti Umani, *I diritti attuati*, cit., p. 34.

¹³⁵ *Ibidem*.

collegiale e democratica della scuola¹³⁶. Infine si evidenzia la presenza in molte città di Consigli comunali dei bambini che esercitano la propria attività attraverso il confronto e la mediazione con gli amministratori adulti ed elaborano progetti per la trasformazione di spazi urbani, temi ambientali, attività sportive e di tempo libero, attività culturali.

Nel Terzo-Quarto Rapporto del Governo italiano all'Onu sull'attuazione della Crc in Italia il tema della partecipazione si ritrova soprattutto nella Raccomandazione n. 11, e in quella n. 26.

Nella Raccomandazione n.11, relativa al rafforzamento del coordinamento degli organismi operativi nel settore dell'infanzia, della collaborazione con la società civile e della partecipazione attiva dei bambini nelle attività dell'Osservatorio nazionale, si ricorda l'esperienza del Forum dei bambini e dei ragazzi, promosso e finanziato dal Governo e supportato dal Gruppo-partecipazione del Pidida. Un gruppo di 60 bambini e ragazzi, di età compresa tra i 9 e i 18 anni, che ha redatto le *Linee guida dei bambini e dei ragazzi per il Piano nazionale infanzia*, consegnate al Governo a Firenze nel novembre 2006¹³⁷.

Nella Raccomandazione n. 26, relativa al diritto del bambino di formarsi le proprie opinioni e al rispetto per queste in sede processuale e amministrativa, si analizzano i contesti di attuazione di tale principio:

Quanto all'ascolto in famiglia, la sua necessità è stata derivata dalla previsione (art. 157 cc) che il matrimonio impone ad ambedue i coniugi l'obbligo di mantenere, istruire e educare la prole tenendo conto della capacità, dell'inclinazione naturale e delle aspirazioni dei figli. Anche sull'ascolto a scuola si conviene che sia un dovere degli insegnanti e, a tale riguardo, si è formulata la proposta di affermarlo più esplicitamente come diritto degli studenti nello Statuto dei diritti e dei doveri degli studenti e delle studentesse¹³⁸.

Si menziona infine la scelta compiuta dall'art. 4 del DL n. 211 del 24 giugno 2003 con riferimento alla sperimentazione clinica sul minore, la quale esige che il consenso manifestato dal legale rappresentante del minore rispecchi la volontà di quest'ultimo, il che presuppone il dovere di ascoltarlo¹³⁹.

¹³⁶ Ivi, p. 120

¹³⁷ Cfr. Presidenza del consiglio dei Ministri - Dipartimento per le politiche della famiglia; Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali - Direzione generale per l'inclusione e i diritti sociali e la responsabilità sociale delle imprese (CSR); Ministero degli affari esteri - Comitato interministeriale per i diritti umani; Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza; Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *Diritti in crescita*, cit., p. 8.

¹³⁸ Ivi, p. 32.

¹³⁹ Cfr. ivi, pp. 45-46.

3.4 I Rapporti del Comitato Onu all'Italia

Ad oggi il Comitato Onu ha concluso l'esame di sei Rapporti governativi presentati dall'Italia, quattro sullo stato di attuazione della Crc (Osservazioni conclusive del 1995 e del 2003) e due per ciascun Protocollo Opzionale (sul coinvolgimento dei minori nei conflitti armati e sulla prostituzione e la pornografia rappresentante i minori).

Il tema dell'ascolto/partecipazione si ritrova in special modo nelle Osservazioni conclusive inviate a seguito della revisione dei primi due rapporti.

Come sottolineato, le Osservazioni Conclusive sono un documento con cui il Comitato ONU rende noto il proprio parere sullo stato di attuazione della CRC e/o dei Protocolli Opzionali nel Paese esaminato, sottolineando i *progressi compiuti* ed evidenziando i *punti critici*, invitando il Governo a intervenire laddove non vi sia congruità, anche attraverso la richiesta esplicita di modifiche legislative. Si tratta di un documento estremamente utile in quanto esso indica la direzione per l'azione futura dei programmi per l'infanzia nel Paese.

Nelle Osservazioni del 1995 al punto 15 si afferma che «il Comitato desidera incoraggiare lo Stato, come parte in causa, a sviluppare ulteriormente un approccio sistematico per rendere i principi e le disposizioni della Convenzione ampiamente noti parimenti a bambini ed adulti, aumentando così la consapevolezza pubblica e della partecipazione civile nella promozione dei diritti dei bambini»¹⁴⁰.

Nelle Osservazioni del 2003, al punto 25, relativo all'esame dell'attuazione del principio inerente al rispetto delle opinioni del bambino, il Comitato esprime preoccupazione per il fatto che «il principio generale, così come previsto dall'art.12 della Convenzione, non venga applicato nella pratica»¹⁴¹. A questo riguardo, il Comitato è preoccupato che il diritto dei bambini ad essere ascoltati non sia adeguatamente garantito nei procedimenti che hanno diretto impatto su di loro, in particolare nei casi di separazione dei genitori, divorzio, adozione, affidamento, o relativamente all'istruzione.

Al punto 26 raccomanda quindi all'Italia che:

- (a) la legislazione che disciplina la procedura nei tribunali e nei procedimenti amministrativi assicuri che un bambino capace di formarsi le proprie opinioni abbia il diritto di farlo, e che a esse venga data la dovuta considerazione;
- (b) particolare attenzione venga assicurata al diritto di ogni bambino di partecipare alle decisioni che lo riguardano all'interno della famiglia, della scuola, di altre istituzioni ed enti, della società nel suo insieme, prestando un'attenzione particolare ai gruppi vulnerabili;
- (c) venga rafforzata l'azione generale di sensibilizzazione, e in particolare nell'istruzione e nella formazione dei professionisti relativamente all'attuazione di questo principio¹⁴².

Si tratta di richiami forti e urgenti, che a distanza di anni, ancora faticano a vedersi pienamente concretizzati.

L'ultimo esame del Terzo-Quarto Rapporto dell'Italia da parte del Comitato Onu, il 20 settembre 2011, ha messo in luce il fatto che le precedenti Osservazioni Conclusive del

¹⁴⁰ Committee on the rights of the child, *Consideration of reports submitted by states parties under article 44 of the Convention. Concluding observations of the committee on the rights of the child: Italy, 2005*, p. 2; p.3 (trad. di chi scrive).

¹⁴¹ Comitato sui diritti dell'infanzia, *Osservazioni conclusive 2003. analisi del Rapporto presentato dall'Italia ai sensi dell'art. 44 della Convenzione sui diritti dell'infanzia*, Unicef, Primegraf, Roma 2004, p. 10.

¹⁴² *Ibidem*.

Comitato Onu all'Italia siano rimaste disattese: «È emersa l'assenza di azioni rilevanti atte a cambiare la condizione dei minori in vari ambiti e le azioni intraprese producono dei cambiamenti molto lenti»¹⁴³.

Nelle Osservazioni del 2011¹⁴⁴ il Comitato afferma, nei punti 26 e 27 relativi al rispetto del parere del bambino, che l'Italia dovrebbe introdurre una disposizione normativa di carattere generale che sancisca il diritto del bambino ad esprimere il proprio parere e ad essere ascoltato in tutte le sedi giuridiche, amministrative e in ogni altra istituzione pubblica, così come in famiglia; il Governo, inoltre, dovrebbe redigere delle linee guida per la nomina di curatori speciali per i bambini nei casi di adozione¹⁴⁵.

3.5 I Rapporti supplementari e di aggiornamento dell'Italia al Comitato Onu

A partire dal 2001 il Gruppo di Lavoro per la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (Gruppo Crc, coordinato da Save the Children Italia) ha cominciato a elaborare un *Rapporto Supplementare sull'attuazione della Convenzione sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza in Italia* che è stato presentato al Comitato Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza nel 2002.

Il Gruppo Crc si è quindi assunto l'impegno di proseguire nell'opera di monitoraggio dell'attuazione sia della Crc sia delle Raccomandazioni rivolte all'Italia dal Comitato Onu e contenute nelle Osservazioni conclusive, «non solo in vista dei prossimi Rapporti periodici del Governo italiano al Comitato Onu, ma anche al fine di garantire un sistema di monitoraggio permanente, indipendente e condiviso tra le associazioni che lavorano per la promozione e la tutela dei diritti dell'infanzia in Italia»¹⁴⁶. Nell'ambito del processo di monitoraggio intrapreso, il Gruppo ha predisposto anche quattro Rapporti di aggiornamento, cercando di ampliare ogni anno il proprio angolo di osservazione, e garantendo al contempo un aggiornamento puntuale sulle questioni già affrontate. Questa attività non vuole essere solo un momento di denuncia sulle carenze del sistema, ma anche «un'occasione per consolidare il confronto avviato in questi anni con le istituzioni che in Italia sono responsabili delle politiche per l'infanzia e l'adolescenza, e dunque dell'implementazione dei diritti garantiti dalla Crc»¹⁴⁷.

¹⁴³ Gruppo di Lavoro per la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, *Guida pratica al monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, ArtiGraficheAgostini, Roma 2011, p. 6.

¹⁴⁴ Committee on the Rights of the Child, *Consideration of reports submitted by States parties under article 44 of the Convention Concluding observations: Italy*, cit.

¹⁴⁵ Alla luce dell'articolo 12 della Convenzione e del Commento Generale n.12 (2009), il Comitato raccomanda allo Stato parte: «(a) di introdurre una disposizione legale globale che stabilisca il diritto del bambino ad essere ascoltato, che sarebbe applicabile a tutti i tribunali, organi amministrativi, istituzioni, scuole, istituti di assistenza all'infanzia e alle famiglie nelle questioni che riguardano i bambini, e adottare misure per consentire il diretto ascolto del punto di vista del bambino e, facendo ciò, di fornire adeguate tutele e meccanismi per garantire che tale partecipazione possa essere effettuata in modo efficace e privo di manipolazioni o di intimidazioni e che possa essere supportata da pareri di esperti dei servizi interessati, ove appropriato; (b) di tracciare linee guida per la nomina dei consulenti di difesa speciali per il bambino nei casi di adozione; e (c) di prendere misure per assicurare che i bambini siano coinvolti nello sviluppo della legislazione e delle politiche loro riguardanti, compreso il rafforzamento dei Consigli dei bambini, attraverso la creazione di strutture di supporto regionali o nazionali» (trad. di chi scrive).

¹⁴⁶ Cfr. www.gruppocrc.net/Il_monitoraggio_della_crc_in_Italia.

¹⁴⁷ Cfr. www.gruppocrc.net/Attivita-principali-del-Gruppo-Crc.

I Rapporti sono stati presentati ogni anno il 27 maggio, anniversario della ratifica della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza da parte dell'Italia (Legge 176/1991)¹⁴⁸.

Nel 2009 è stato infine pubblicato anche il Secondo Rapporto Supplementare alle Nazioni Unite sul monitoraggio della Convenzione in Italia.

È da sottolineare che il tema dell'ascolto/partecipazione è ben evidente in entrambi i Rapporti e, in particolare, nel terzo e nel quarto Rapporto di aggiornamento del Gruppo Crc.

Il Primo Rapporto Supplementare costituisce lo strumento attraverso cui il Terzo Settore è chiamato ad esprimere il proprio punto di vista sull'attuazione dei principi sanciti dalla Crc¹⁴⁹. «Il panorama dell'infanzia tracciato nel documento non si propone di esaminare in maniera esaustiva tutte le questioni legate alla tutela dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia, quanto piuttosto di offrire al Comitato Onu uno spunto di riflessione, evidenziando i nodi critici del nostro sistema»¹⁵⁰.

Nell'analizzare l'attuazione dei principi fondamentali della Convenzione, il Rapporto denuncia che, rispetto a quanto enunciato dall'art. 12, «l'Ordinamento Italiano si è trovato decisamente impreparato e si presenta tuttora inadeguato»¹⁵¹. Infatti, si afferma che, nonostante la partecipazione dei ragazzi alla vita della comunità stia progressivamente prendendo corpo grazie a stimoli e proposte provenienti da contesti internazionali e grazie soprattutto alla diffusione della Convenzione, tuttavia «sia nell'ambito del contesto familiare, che in quello scolastico e, soprattutto nell'ambito delle procedure giudiziarie ed amministrative, l'opinione del minore, pur se rilevata, raramente è tenuta in debita considerazione»¹⁵².

Dal canto loro i ragazzi «sono ancora poco consapevoli delle loro potenzialità decisionali, e i documenti che mirano a proclamare una loro autonomia di scelta rischiano di essere demagogici o di diventare lettera morta se non accompagnati da adeguate politiche e campagne formative/ informative»¹⁵³. Viene fornito al proposito, come esempio, la difficoltà di attuazione dello Statuto degli studenti e delle studentesse nelle scuole secondarie.

Ancora si denuncia che «in caso di collocamento in istituto, in comunità o in affidamento familiare, non è previsto espressamente il diritto del minore di essere ascoltato, mentre nel

¹⁴⁸ I Rapporti del Gruppo Crc sono i seguenti:

- Il 1° Rapporto Crc (27 maggio 2005) è stato consegnato personalmente al referente istituzionale del Gruppo Crc presso il Ministero del Welfare.
- Il 2° Rapporto Crc (27 maggio 2006) è stato presentato 13 giugno 2006 da una delegazione del Gruppo CRC al Comitato interministeriale per i diritti umani durante un'apposita audizione.
- Il 3° Rapporto Crc (27 maggio 2007) è stato presentato il 29 maggio 2007 alla Commissione parlamentare per l'infanzia in sede di audizione e a giugno al Comitato nel corso di un incontro ad hoc.
- Il 4° Rapporto Crc (27 maggio 2008) è stato presentato al Comitato il 13 giugno 2008 e in Commissione parlamentare per l'infanzia il 27 gennaio 2009¹⁴⁸. Cfr. www.gruppocrc.net/Attivita-principali-del-Gruppo-Crc

¹⁴⁹ Gruppo di lavoro per la Convenzione sui diritti del fanciullo – A. Saulini (a cura di), *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. La prospettiva del terzo settore. Rapporto Supplementare alle Nazioni Unite del Gruppo di Lavoro per la CRC*, Tipografia Empograph, Roma, 2001.

¹⁵⁰ Gruppo di Lavoro per la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, *Primo Rapporto Supplementare. I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. La prospettiva del Terzo Settore*, Empograph snc, Roma 2001. Cfr. www.gruppocrc.net.

¹⁵¹ Gruppo di lavoro per la Convenzione sui diritti del fanciullo – A. Saulini (a cura di), *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, cit., p. 11.

¹⁵² *Ibidem*.

¹⁵³ *Ibidem*.

caso di minori stranieri non accompagnati per i quali venga disposto il rimpatrio assistito, anche se ascoltati, la loro opinione spesso non è tenuta in debita considerazione».

Per quello che concerne le procedure giudiziarie invece si opera una differenziazione tra il processo civile, per il quale non esiste una procedura organica, e il processo penale, per il quale la legislazione è più aggiornata.

In ambito sanitario, infine, «si parla di “opinione” piuttosto che di consenso del minore, ma anche in questo caso l’azione è lasciata spesso alla iniziativa e discrezionalità del singolo professionista»¹⁵⁴. Si riconosce comunque una progressiva sensibilizzazione su questo aspetto del trattamento medico, che si è tradotta in iniziative apprezzabili quali, ad esempio, la “Carta dei diritti del bambino in ospedale”.

Per quanto concerne le associazioni educative operanti sul territorio, si citano significative sperimentazioni di modelli e forme di partecipazione diretta dei ragazzi che si realizzano parallelamente a processi formativi rivolti agli adulti impegnati nelle attività.

Sintetizzando il documento ritiene che «i ragazzi dovrebbero essere considerati come risorsa, espressione di un punto di vista particolare, e la necessità di renderli partecipi di tutti i processi in cui sono coinvolti dovrebbe essere percepita a tutti i livelli» e, perciò, raccomanda:

di adeguare la normativa in contrasto con tale principio; di sensibilizzare gli operatori e i professionisti sul diritto del minore di essere ascoltato così come espresso nell’art. 12 della Convenzione, in maniera da rendere effettiva la sua applicazione; di supportare con maggiore convinzione, attraverso la creazione di luoghi e strumenti, la partecipazione dei ragazzi alla vita della comunità, anche prevedendo forme dirette di decisione (referendum fra i giovani, consultazioni sui temi di loro interesse, definizione di Patti tra le Civiche Amministrazioni e i ragazzi per l’uso di spazi pubblici, etc.)¹⁵⁵.

Un riferimento alla partecipazione, a livello scolastico, si ritrova nel capitolo dedicato all’educazione¹⁵⁶. Qui si richiama alla necessità di favorire “nuove educazioni”, tra cui *l’educazione ai diritti umani*, le quali «si pongono l’obiettivo comune di superare la barriera esistente tra la scuola e la vita, cercando di motivare gli studenti e di coinvolgerli in un processo partecipato di crescita ed elaborazione di concetti e conoscenze ad alto livello etico ed intellettuale, centrati su problematiche reali che contraddistinguono l’epoca attuale»¹⁵⁷.

In merito poi alla partecipazione dei ragazzi, si richiama ulteriormente che lo Statuto degli studenti e delle studentesse della scuola secondaria, che avrebbe dovuto rendere i ragazzi protagonisti del loro iter scolastico, ha incontrato difficoltà nell’attuazione, «dovute sostanzialmente a chiusure e resistenze culturali, quali una concezione tradizionale della scuola centrata sul ruolo svolto dagli insegnanti e non sulla partecipazione dei ragazzi»¹⁵⁸.

Era inoltre già emerso da alcune ricerche che il livello di conoscenza, oltre che di attuazione, del documento era molto basso, unito ad un quadro preoccupante dell’associazionismo studentesco. Pertanto il rapporto giunge a considerare che a livello scolastico le esperienze di partecipazione sono ancorate a meccanismi più formali che sostanziali, e poco diffusi fra gli stessi ragazzi” e raccomanda

¹⁵⁴ Cfr. Ivi, pp. 11-12.

¹⁵⁵ Ivi, p. 12.

¹⁵⁶ Cfr. Ivi, pp. 43-45.

¹⁵⁷ Ivi, p. 44.

¹⁵⁸ *Ibidem*.

un aggiornamento ed una valorizzazione della scuola affinché sia in grado di far fronte alle nuove esigenze delle odierne generazioni, anche attraverso l'integrazione delle discipline con le «nuove educazioni», selezionate anche considerando lo specifico contesto in cui si opera e con il coinvolgimento attivo dei ragazzi; di favorire lo sviluppo di processi di partecipazione attiva che non siano solo formali o prerogativa di gruppi ristretti¹⁵⁹.

Per quanto attiene ai Rapporti di aggiornamento, è in particolare a partire dal terzo che si intuisce come «negli ultimi quindici anni la promozione della partecipazione sociale dell'infanzia e dell'adolescenza ha avuto in Italia una crescita significativa e un sostegno istituzionale crescente»¹⁶⁰.

Si indica, come strumento propulsore in questo senso, il primo *Piano Nazionale d'Azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva* (1996) che, formalizzando l'idea del passaggio da “bambino oggetto di tutela” a “cittadino soggetto di diritto”, si propone, tra i suoi principali obiettivi, quello di promuovere percorsi di partecipazione, riconoscendo ai bambini il ruolo di protagonisti dei processi socio-culturali.

Si ricorda anche la Legge 285/1997, che, in particolare attraverso l'art. 7, «ha costituito il principale strumento di attuazione di questo Piano d'Azione, ed ha introdotto elementi innovativi sul piano culturale e metodologico permettendo di realizzare molte esperienze nel campo della partecipazione e contribuendo a determinare una nuova attenzione nei confronti dell'infanzia e dell'adolescenza e a favorirne la partecipazione attiva alla vita collettiva»¹⁶¹.

Si ricorda, infine, l'incremento, nella seconda metà degli anni '90, di un'intensa attività territoriale relativa allo sviluppo di città sostenibili, vivibili, a misura di persona, sulla spinta delle indicazioni volte ad applicare in Italia i principi delle citate Agenda 21 Locale, della Carta di Aalborg e i principi redatti nel 1996 nel documento “*Children and Habitat*”, nonché le indicazioni del Segretariato internazionale delle Città amiche dei bambini. Si riferisce come determinante, in questo ambito, l'intervento del Ministero dell'Ambiente che dal 1997 ha promosso il premio nazionale delle *Città sostenibili e amiche delle bambine e dei bambini*, il quale include tra i propri criteri valutativi anche il livello di sviluppo dei processi partecipativi dei bambini nella vita politica e civile delle città. Si ricorda tuttavia che «il sostegno da parte del Governo ha subito però un significativo rallentamento nel corso della XIV legislatura. Di conseguenza si è incrementato l'impegno delle città, già coinvolte in questo tipo di progetti, e di alcune associazioni e Ong di settore nazionali e locali»¹⁶².

Si conclude evidenziando che ,

malgrado tali significativi sviluppi, si rileva tuttora una diffusa mancanza di cultura nelle istituzioni (Governo, scuole e Enti Locali), ma anche nei media e nel mondo adulto in generale, rispetto all'importanza dell'ascolto autentico dell'infanzia e del coinvolgimento pieno ed effettivo dei minori in ogni contesto che li riguarda. È ancora presente ovunque in Italia l'idea che bambini e ragazzi non siano interlocutori credibili e che spetti agli adulti “proteggere” e “prendere le decisioni”. In realtà, diventare cittadini a pieno titolo, diventare autonomi nelle azioni e nel pensiero, è un processo che si inizia da piccoli e che

¹⁵⁹ Ivi, p.45.

¹⁶⁰ Gruppo di Lavoro per la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. 3° Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, anno 2006-2007, Roma 2007, p.26. Cfr. www.gruppoirc.net.

¹⁶¹ *Ibidem*.

¹⁶² Ivi, p. 27.

prevede il coinvolgimento di adulti (genitori, familiari, insegnanti, conoscenti, educatori, politici...) attenti, aperti al dialogo, competenti nel ruolo di educatori e autorevoli in famiglia, a scuola, nelle istituzioni, ma anche nel contesto urbano, e nei luoghi pubblici¹⁶³.

Vengono quindi esaminati alcuni dei contesti istituzionali, amministrativi e della società in generale in cui i bambini e i ragazzi sono coinvolti e hanno un ruolo attivo. In particolare sono analizzati esempi e sviluppate riflessioni e indicazioni per diffondere e rendere sempre più qualificati i progetti di promozione della partecipazione dei minori alle istituzioni e alla vita di comunità. Tra questi: la consultazione dei ragazzi, i consigli dei ragazzi e la partecipazione a scuola.

Si ribadisce, non solo nel terzo ma anche successivamente nel quarto rapporto, che a livello locale e nazionale la consultazione di bambini e adolescenti, da parte delle istituzioni italiane su tutte le decisioni da prendere che riguardano la loro vita, è ancora una procedura poco praticata. A livello internazionale, invece, «le consultazioni (che spesso avvengono *on-line* tramite forum, e sondaggi su siti internazionali) possono fornire una piattaforma per il coinvolgimento di bambini e ragazzi nell'elaborazione di politiche regionali europee o internazionali a favore dell'infanzia e dell'adolescenza»¹⁶⁴. In questo senso si ricordano il Piano Nazionale per l'Infanzia e la consultazione da parte della Commissione Europea e del Parlamento Europeo sulla strategia dell'Unione Europea per i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Tuttavia si ribadisce anche che «tali esperienze restano però limitate a gruppi ristretti e rappresentano una metodologia di lavoro che coinvolge poche organizzazioni e istituzioni»¹⁶⁵. Come esempio di buona prassi nazionale si cita invece la consultazione da parte di Governo e Parlamento dei bambini e dei ragazzi avvenuta con l'organizzazione del Forum dei bambini e degli adolescenti nel novembre 2006¹⁶⁶.

¹⁶³ *Ibidem*.

¹⁶⁴ Gruppo di Lavoro per la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. 3° Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, cit., p. 27.

¹⁶⁵ *Ibidem*.

¹⁶⁶ «Si tratta del Forum dei bambini e degli adolescenti organizzato dal Coordinamento Pidida a Firenze, il 18-19 novembre 2006, con il sostegno del Ministero della Solidarietà Sociale e la collaborazione dell'Istituto degli Innocenti, a cui hanno partecipato sessanta bambini e ragazzi di età compresa tra i 9 e i 18 anni, provenienti da tutta Italia. L'appuntamento è stato la prima tappa di un più ampio percorso di coinvolgimento dei ragazzi nell'ambito del processo di redazione del nuovo Pni. Nel citato Forum dei bambini e degli adolescenti i bambini e i ragazzi hanno elaborato istanze e nodi problematici, rappresentandoli in forma di "domande aperte", legate a tre aspetti della loro vita (vita quotidiana, socialità, gioco e divertimento). Tali istanze, una cui sintesi è stata presentata da una delegazione di ragazzi all'audizione della Commissione Parlamentare Infanzia e Adolescenza del 20 novembre 2006 (si veda la pubblicazione *L'Italia a misura di bambini e adolescenti*, Convegni e Seminari n. 7, Senato della Repubblica, febbraio 2007, pagg. 60-63), sono riscontrabili nelle seguenti domande aperte e proposizioni: Circa la vita quotidiana dei bambini e dei ragazzi è necessario agire sullo spazio, attraverso il potenziamento, miglioramento, manutenzione dell'intera città, delle sue strade, delle piazze (inquinamento, mobilità, spazi liberi per stare, aggregarsi e giocare); questo vale anche in contesti più limitati quali i paesini e/o i quartieri, dove si svolge la «vita quotidiana» vera dei bambini e dei ragazzi; promuovere una maggiore razionalizzazione energetica; coinvolgere i bambini e i ragazzi nella progettazione dei loro tempi e spazi, rispettando le loro identità; dare centralità alla scuola, luogo di partecipazione, di potenziale ascolto (oggi carente) oltre che di istruzione; promuovere maggiore sicurezza, anche con presenze qualificate di forze dell'ordine o di altro tipo (pompieri, ad esempio ...) che siano al servizio della vita della comunità; Circa la vita sociale e comunitaria, i bambini e i ragazzi si chiedono: perché nel nostro Paese non c'è la possibilità per tutti di incontrarsi? È possibile per i ragazzi creare più momenti di dibattito? In quali luoghi e con quali mezzi è possibile trovare serenità (di rapporto e relazione tra pari)? E' possibile avere più luoghi "per noi" per avere più amici? È possibile avere un tempo a scuola dove possiamo parlare e informarci sul mondo che ci circonda? È

Si passano poi ad esaminare i Consigli dei ragazzi ed altre forme di partecipazione quali Consulte, Forum, gruppi giovani o forme associative, progetti, questi, volti a dare a bambini e ragazzi uno spazio per esprimere le proprie opinioni, porre richieste su bisogni individuali e collettivi, ma anche impegnarsi in prima persona per cercare di raggiungere obiettivi condivisi. Si evidenzia come, ad oggi, siano presenti Consigli dei ragazzi nei Comuni di tutte le Regioni italiane, con una diffusione più ampia nelle Regioni Piemonte, Emilia Romagna e Toscana¹⁶⁷.

Infine, si analizza la partecipazione a scuola, intesa come una dimensione costitutiva dei percorsi didattici, che prevede costantemente la possibilità per gli allievi di esprimere le proprie idee, di operare scelte, di dare suggerimenti, di porre domande, di valutare il proprio lavoro in classe.

Si manifesta come la Crc non rappresenti ancora uno strumento di lavoro condiviso e come «la formazione dei docenti, anche nell'ambito dell'Educazione alla cittadinanza, non considera la partecipazione degli studenti una dimensione costitutiva dei percorsi e dei curricula»¹⁶⁸. Le metodologie e le pratiche didattiche dovrebbero essere innovate e «riferirsi maggiormente a quei paradigmi pedagogici che vedono la partecipazione attiva dell'allievo alla formazione di conoscenze e competenze. A questo fine, andrebbero istituiti corsi di formazione per docenti, obbligatori, basati sulla didattica per progetti e sulle metodologie laboratoriali ancora poco praticate nella scuola italiana. Inoltre andrebbe favorita la conoscenza della Crc da parte degli alunni delle scuole di ogni ordine e grado, anche attraverso versioni *child friendly*, ovvero in cui venga utilizzato un linguaggio a misura di bambino»¹⁶⁹. Quindi la scuola italiana, pur presentando esempi di buone pratiche¹⁷⁰, non adotterebbe un approccio pedagogico centrato sui diritti. Per quanto riguarda lo specifico delle scuole secondarie, si evidenzia l'opportunità di supportarle e di potenziare le Consulte Provinciali degli studenti.

possibile rinnovare i programmi ministeriali, integrandoli e coinvolgendo gli studenti sulle tematiche attuali? Sul tema del gioco, del divertimento, dell'educazione non formale risulta centrale: la creazione e il riutilizzo di spazi *per* i ragazzi in base ad una progettazione curata *dai* ragazzi utenti; la fornitura di agevolazioni economiche rivolte direttamente ai ragazzi per facilitare l'accesso allo svago e alla cultura; la garanzia di una maggiore sicurezza per i luoghi maggiormente frequentati da bambini; una maggiore efficienza e accessibilità ai servizi pubblici; l'istituzione di un Garante nazionale che possa verificare l'applicazione della Convenzione Onu per i diritti del fanciullo anche nei diversi contesti locali, struttura che dovrebbe avvalersi dell'apporto significativo dei bambini stessi; la realizzazione di strumenti per una maggiore comprensione e trasparenza delle scelte sulle risorse economiche finalizzate ad iniziative per i ragazzi (sia per quanto riguarda i bilanci scolastici che comunali)» (Gruppo di Lavoro per la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. 3° Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, cit., pp. 30-31). L'intero documento elaborato dai bambini e dagli adolescenti è consultabile sul sito www.infanziaediritti.it.

¹⁶⁷ Gruppo di Lavoro per la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. 3° Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, cit., p. 29. A livello nazionale i dati quantitativi sui Consigli dei ragazzi vengono raccolti dall'Associazione *Democrazia in Erba*, mentre a livello regionale ci sono associazioni che si occupano del coordinamento, dell'accompagnamento e del sostegno pedagogico di alcune di queste esperienze. In particolare l'Associazione *Camina* è attiva in Emilia Romagna, la cooperativa sociale Orso opera diffusamente in provincia di Torino, la cooperativa sociale *Abcittà* in provincia di Milano, l'Ufficio del Tutore pubblico dei minori del Friuli Venezia Giulia coordina le esperienze friulane e così via.

¹⁶⁸ Ivi, p. 30.

¹⁶⁹ *Ibidem*.

¹⁷⁰ Si veda il *Forum dei ragazzi e delle ragazze* organizzato da Save the Children Italia negli anni scolastici 2002-2003, 2003-2004, 2004-2005, 2006-2007 a Milano, Lodi e Pavia. Cfr. www.savethechildren.it.

In seguito a queste riflessioni il Gruppo di Lavoro raccomanda di

promuovere a tutti i livelli, istituzionali e non, l'ascolto e il coinvolgimento di bambini e ragazzi sia nel processo di definizione delle politiche che li riguardano che nel processo di verifica dell'attuazione della Crc in Italia, con particolare attenzione ai bambini e ragazzi appartenenti ai gruppi più vulnerabili; di sviluppare delle linee guida, condivise da istituzioni, associazioni di città e organizzazioni che promuovono processi consultivi e partecipativi, sulle procedure da utilizzare nel preparare e condurre la consultazione di bambini e ragazzi, e inserire tale strumento fra i Liveas per l'infanzia e l'adolescenza; di promuovere da parte del Ministero della Pubblica Istruzione, degli Enti Locali, degli Uffici scolastici regionali e provinciali la formazione sui diritti dell'infanzia del personale della scuola e degli operatori dei servizi extrascolastici, prestando attenzione al principio di partecipazione, anche attraverso la produzione di documenti e strumenti di comunicazione *child friendly*; di promuovere e sostenere, da parte delle istituzioni scolastiche, a tutti i livelli e in tutti i gradi di scuola, la realizzazione di percorsi educativi e formativi centrati sulla partecipazione attiva degli studenti e dei genitori attraverso la didattica per progetti, le metodologie laboratoriali, che permettono tempi adeguati per la riflessione e l'elaborazione di quanto appreso; di istituire un coordinamento nazionale di supporto e formazione per gli Enti Locali che abbiano in atto o intendano promuovere Consigli dei ragazzi e altre forme di partecipazione dei bambini e ragazzi, in grado sia di alimentare l'interesse dei bambini e dei ragazzi alla vita politica ed istituzionale sia di educare gli adulti (amministratori e tecnici) al dialogo con bambini e ragazzi¹⁷¹.

Nel quarto Rapporto di aggiornamento, sempre nella parte relativa all'analisi del principio della partecipazione, si afferma che l'ascolto delle loro opinioni implica, nel lungo termine, cambiamenti nelle strutture politiche, sociali, istituzionali e culturali. A questo proposito si evidenzia come, negli ultimi anni, la promozione della partecipazione dell'infanzia e dell'adolescenza ha avuto, in Italia, una crescita significativa, grazie soprattutto all'impulso dato da iniziative e documenti promossi ed elaborati a livello europeo ed internazionale¹⁷². Anche in questo Rapporto si analizzano poi i contesti in cui si esplicita la partecipazione attiva dei bambini e dei ragazzi.

Con riferimento ai processi di consultazione, il quarto Rapporto cita a livello internazionale, il Junior 8 Summit, la consultazione che vede protagonisti ragazzi e ragazze, dai 13 ai 17 anni, provenienti dai Paesi membri del G8 e dai Paesi in via di sviluppo, chiamati a discutere e dibattere in rapporto alle tematiche in agenda al vertice. Per l'Italia, i partecipanti alle edizioni del Summit sono selezionati attraverso il Concorso J8 e le associazioni studentesche che aderiscono al Forum delle Associazioni Studentesche promosso dal Ministero della Pubblica Istruzione, processo che garantisce l'eterogeneità e la rappresentatività dei partecipanti¹⁷³.

Il Rapporto menziona anche il processo di consultazione realizzato nel 2007 dal Coordinamento Pidida, che ha elaborato un questionario, differenziato per fasce di età, per il

¹⁷¹ *Ibidem*.

¹⁷² Cfr. Gruppo di Lavoro per la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. 4° Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia, 2007-2008*, Roma 2008, p. 37. Cfr. www.gruppocrc.net.

¹⁷³ Il Junior 8 Summit (J8) è un forum annuale che coinvolge giovani di tutto il mondo nella fascia d'età compresa tra i 14 e i 17 anni. Ragazzi e ragazze, che rappresentano i Paesi del G8 e altri Paesi emergenti. Cfr. www.j8summit.com.

monitoraggio degli impegni assunti dai Governi durante la Sessione Speciale dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite sull'Infanzia (Ungass) del 2002¹⁷⁴.

Apprendo una panoramica a livello europeo, il Rapporto cita un documento sulla consultazione di bambini e ragazzi voluta dal Parlamento Europeo chiamato a dare la sua opinione sulla Comunicazione del 4 luglio 2006 della Commissione Europea *Verso una strategia dell'Unione Europea sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, basata sulla Crc. I risultati del questionario, di cui esiste anche la traduzione in italiano della sintesi versione *child friendly*, sono stati recepiti dal Parlamento Europeo attraverso la Risoluzione del 16 gennaio 2008¹⁷⁵.

Con riferimento ai Consigli dei bambini e dei ragazzi questo Rapporto aggiunge, rispetto al precedente, l'esperienza significativa di Reggio Emilia che, nel giugno 2007, ha accolto oltre cinquanta Consigli, provenienti da tutta Italia, che hanno lavorato per tre giorni sul tema della rappresentanza e sulle diverse modalità di lavoro dei Consigli¹⁷⁶. Si sottolinea tuttavia la necessità di un intervento istituzionale di raccordo tra queste esperienze e gli enti che le promuovono, attraverso, ad esempio, la creazione di un organismo interistituzionale ad hoc, che preveda anche la partecipazione di Associazioni e Organizzazioni non governative. Infatti emerge come negli ultimi cinque anni il numero dei Consigli sia aumentato progressivamente, ma nessuna delle strutture regionali o nazionali esistenti appaia oggi attrezzata per un lavoro capillare di coordinamento e di sostegno a queste esperienze.

In relazione alla partecipazione a scuola, le novità introdotte dal Ministro della Pubblica Istruzione nel 2007 con *Le Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione* riconoscono, per la prima volta, che la partecipazione degli studenti è fondamentale per l'instaurarsi di un buon clima e di un contesto democratico¹⁷⁷.

Si sottolinea anche come sarebbe auspicabile lo sviluppo di percorsi educativi e formativi intenzionalmente centrati sulla partecipazione attiva in cui lo studente è portato gradualmente

¹⁷⁴ Cfr. Gruppo di Lavoro per la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. 4° Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia, 2007-2008*, cit., p. 38.

¹⁷⁵ Parlamento europeo, *Risoluzione su una strategia dell'Unione europea sui diritti dei minori (2007/2093(INI))*, 16 gennaio 2008.

¹⁷⁶ Cfr. Gruppo di Lavoro per la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. 4° Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia, 2007-2008*, cit., p. 39.

¹⁷⁷ «La scuola si deve costruire come luogo accogliente, coinvolgendo in questo compito gli studenti stessi. Sono infatti, importanti le condizioni che favoriscono lo star bene a scuola, al fine di ottenere la partecipazione più ampia dei bambini e degli adolescenti a un progetto educativo condiviso» (Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, Roma, Settembre 2007, pag. 18); «Agire in modo autonomo e responsabile: sapersi inserire in modo attivo e consapevole nella vita sociale e far valere al suo interno i propri diritti e bisogni riconoscendo al contempo quelli altrui, le opportunità comuni, i limiti, le regole, le responsabilità» (Ministero della Pubblica Istruzione, *Il nuovo obbligo di istruzione: cosa cambia nella scuola? Allegato 2 -Competenze chiave di cittadinanza* Roma, Settembre 2007, pag. 31); «Il concetto di pace all'interno della comunità scolastica può contribuire a mutare la dimensione organizzativa e relazionale all'interno della scuola e anche a favorire il protagonismo giovanile, non più inteso come preconcetto contraltare del "protagonismo degli adulti" ma in chiave di una rinnovata e consapevole partecipazione alla comunità scolastica e civile» (Ministero della Pubblica Istruzione. Dipartimento per l'Istruzione – Direzione Generale per lo Studente, *Programma nazionale «La Pace si fa a Scuola», 4 ottobre - Giornata Nazionale della Pace a Scuola*, 2007, p. 7).

ad assumere responsabilità e compiti, attraverso momenti di riflessione, scelte e valutazioni condivise¹⁷⁸.

Per quanto riguarda le Consulte Provinciali degli Studenti, invece, il prolungamento della loro durata in carica da uno a due anni, potrebbe rappresentare un miglioramento dal punto di vista della loro operatività che negli anni addietro ha sofferto, in molti casi, di mancanza di risultati qualitativi significativi proprio per la brevità della permanenza in carica degli eletti.

Il Ministero della Pubblica Istruzione dovrebbe, inoltre, attraverso i docenti referenti per le Consulte, favorire la costituzione di commissioni che proponano attività e percorsi di sensibilizzazione su tematiche connesse alla promozione e tutela dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza all'interno delle scuole di appartenenza¹⁷⁹.

Nel Quarto Rapporto di aggiornamento il Gruppo Crc aggiunge un'ulteriore modalità di sviluppo della partecipazione di bambini e adolescenti, ovvero la ricerca, dal momento che il punto di vista dei minori rappresenta un valore aggiunto agli studi relativi alla loro vita e ai loro diritti. Infatti, «la ricerca che “utilizzi” al massimo le abilità e le competenze dei bambini e dei ragazzi coinvolti e li tratti con rispetto può fornire loro opportunità che portano miglioramenti significativi al loro benessere, cioè maggiori possibilità di acquisire nuove conoscenze, sviluppare nuove abilità, costruire nuove amicizie e una più ampia rete di supporto»¹⁸⁰. Si propone quindi la possibilità di lavorare con loro in qualità di persone informate e di ricercatori. Tuttavia anche se esistono e si stanno sviluppando esperienze significative di ricerche su situazioni che riguardano bambini e ragazzi condotte assieme a loro, con la loro partecipazione attiva in qualità di ricercatori, fino ad oggi tale approccio non è stato ancora adeguatamente potenziato.

La Crc richiama infatti la centralità di un approccio basato sui diritti, nel quale la persona (*right holder*, in questo caso il bambino) è legittimata a reclamare i propri diritti, nel rispetto di quelli altrui, nel rapportarsi con chi ha il dovere di rispettarli e promuoverli (*duty bearer*, in questo caso gli adulti, le istituzioni, la famiglia, i governi). Tra gli approcci di ricerca partecipati, che quindi comprendono comunque una responsabilità da parte degli adulti, Laws ne richiama diversi: *Participatory Learning and Action* (azione e apprendimento partecipato), che include una varietà di approcci, basati su metodi visuali che cercano di rafforzare la capacità delle persone di esprimere e analizzare le proprie condizioni di vita; *Peer research* (ricerca tra pari), in cui ragazzi e ragazze che hanno qualche esperienza della tematica analizzata sono coinvolti come ricercatori a fianco degli adulti, con un'adeguata formazione; *Action research* (ricerca-azione): unisce la pedagogia alla ricerca, poiché si basa sulla raccolta di informazioni e sull'alto coinvolgimento dei vari partecipanti al processo, con la messa in campo di azioni dirette; *Child to Child*: è un approccio che nasce dall'utilizzo della *peer education* per la promozione della salute¹⁸¹.

Anche Hart sintetizza e differenzia alcuni tipi di lavori che sono solitamente racchiusi nella stessa categoria di ricerca partecipata: *Action research* (ricerca-azione), ogni ricerca che fornisce una direzione per agire in vista del cambiamento; *Participatory research*, che

¹⁷⁸ Cfr. Gruppo di Lavoro per la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. 4° Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia, 2007-2008*, cit., p. 41.

¹⁷⁹ *Ibidem*.

¹⁸⁰ *Ibidem*.

¹⁸¹ Save the Children – S. Laws, G. Mann, *So You Want to Involve Children in Research?*, PartnerPrint, Stockholm 2004.

comprende a sua volta *Participatory Rural Appraisal* (Pra) in cui il processo di ricerca è condiviso con i partecipanti e si basa su metodi visuali, che facilitano il coinvolgimento di persone non istruite; *Participatory Action Research* (Par) dove la ricerca è dei partecipanti, che la controllano come base per il loro programma d'azione; *Participatory Learning and Action* ovvero un insieme di approcci partecipativi che hanno in comune la partecipazione delle persone in un processo di apprendimento rispetto ai loro bisogni, capacità e opinioni e nelle azioni per risolverli¹⁸².

In Italia merita menzione la *Peer research* condotta nel 2007 sullo sfruttamento economico dei minori migranti, in particolare per la sezione di ricerca partecipata nella quale sono stati coinvolti come ricercatori ragazzi e ragazze che vivono in prima persona l'esperienza del lavoro minorile¹⁸³.

Nelle Raccomandazioni finali di questo quarto Rapporto di aggiornamento rispetto al terzo Rapporto si aggiunge la richiesta al Ministero della Pubblica Istruzione di istituire una Commissione ad hoc che rediga, anche con la partecipazione di studenti e studentesse, le Linee guida per la partecipazione a scuola da utilizzare a livello nazionale e diffonda le buone pratiche esistenti.

Con la pubblicazione del Secondo Rapporto Supplementare si è completato il primo ciclo di monitoraggio realizzato dal Gruppo Crc, avviato a partire dalla pubblicazione delle Osservazioni del Comitato Onu indirizzate all'Italia nel 2003¹⁸⁴.

Nell'ambito di tale percorso è stato progressivamente ampliato l'angolo di osservazione del Gruppo Crc includendo nuovi temi, ma garantendo al contempo un aggiornamento puntuale sulle questioni già affrontate, fino ad arrivare a comprendere tutti e gli otto gruppi tematici in cui il Comitato Onu ha suddiviso i diritti della Crc.

In particolare si evidenzia come non adeguatamente tutelato il diritto alla partecipazione dei bambini, e l'ascolto nell'ambito dei procedimenti giudiziari dove i minori sono coinvolti come parte offesa.

Tale Rapporto supplementare evidenzia come «negli ultimi anni la promozione della partecipazione dell'infanzia e dell'adolescenza ha avuto, in Italia, una crescita significativa, anche grazie all'impulso dato da iniziative e documenti promossi ed elaborati a livello nazionale, europeo ed internazionale»¹⁸⁵. Tuttavia esso da subito rileva che «questo tema nel nostro Paese non è ancora entrato a pieno titolo nell'assetto istituzionale e sociale: le iniziative di partecipazione con i bambini e i ragazzi in Italia si svolgono prevalentemente a livello locale e in maniera non continuativa, grazie alla sensibilità di alcuni amministratori locali, alla presenza di Organizzazioni non governative e associazioni attive in questo campo e/o scuole coinvolte in processi partecipativi» e che «oggi i processi in atto sono ancora frammentari e discontinui, pur evidenziando una molteplicità e una ricchezza di contenuti e approcci». Si nota, infine, che sono assenti sistemi di monitoraggio strutturati, legati nello specifico all'art. 12 e che lo stesso Rapporto governativo «non riporta informazioni esaurienti

¹⁸² R.A. Hart, *Guide to participatory research*, in H. Van Beers, A. Invernizzi, B. Milne, *Beyond Article 12. Essential Readings in children's participation*, *Knowing Children*, 2006.

¹⁸³ Save the Children Italia, *Ragazzi ricercatori. Una ricerca partecipata sul lavoro dei minori migranti*, ArtiGrafiche Agostini, Roma 2007. Cfr. www.savethechildren.it

¹⁸⁴ Gruppo di Lavoro per la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. 2° Rapporto Supplementare alle Nazioni Unite sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, cit.

¹⁸⁵ Ivi, p. 39.

in merito al comma I dell'art. 12 della CRC, concentrandosi invece solo sul comma II, riferito all'ascolto del minore in ambito giudiziario»¹⁸⁶.

Viene richiamato poi il percorso di raccolta di buone prassi di partecipazione avviato nel 2008, da parte dell'Osservatorio nazionale, che ha portato alla realizzazione di un primo monitoraggio di esperienze e iniziative, ma anche all'emersione di nodi critici.

Anche nel Secondo Rapporto supplementare si analizzano i principali contesti in cui si esplicita la partecipazione attiva dei bambini e dei ragazzi in Italia.

In relazione alla consultazione si evidenzia che, non essendosi concretizzato un processo nazionale di partecipazione con il Coordinamento Pidida nel 2006, non vi è stato il coinvolgimento dei bambini e dei ragazzi per la definizione del Piano Nazionale Infanzia. Nonostante ciò la relazione fra Coordinamento Pidida e il Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali non si è interrotta e ha avviato una discussione su un progetto mirato a creare una relazione strutturata affinché bambini e ragazzi possano partecipare, secondo gli standard internazionali, acquisiti come parametri di riferimento, alla fase di monitoraggio del Piano e possano essere consultati in tutte le fasi del processo: progettazione, pianificazione, attuazione e valutazione, come raccomandato dal Comitato Onu. Alla luce di tali esperienze si sottolinea quindi l'importanza di supporto, da parte delle istituzioni competenti, in termini logistici e in tempi congrui con le esigenze dei ragazzi, in modo da garantire una loro effettiva partecipazione, evitando l'avvio di processi consultivi che si protraggano per tre anni e oltre, oppure che si interrompano, come talora è accaduto.

Per quanto attiene ai Consigli dei bambini e dei ragazzi, si riprende quanto già affermato nel quarto Rapporto di aggiornamento, ovvero l'esigenza di un intervento istituzionale di raccordo tra queste esperienze e gli enti che le promuovono, ad esempio attraverso la creazione di un organismo interistituzionale ad hoc, che preveda anche la partecipazione di Associazioni ed Organizzazioni Non Governative. Tale Organismo dovrebbe proporre un esame critico delle esperienze realizzate in modo da fornire indicazioni utili agli enti che promuovono e coordinano i Consigli dei ragazzi o che intendono avviarli e desiderano comprendere come garantirne la sostenibilità nel tempo, ponendo particolare attenzione alla coerenza organizzativa e metodologica con le finalità e gli obiettivi di promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza¹⁸⁷.

Riguardo alla partecipazione a scuola, in particolare si segnala il Decreto Legge 137/2008 convertito nella Legge 169/2008 per quanto riguarda l'introduzione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" e la sua sperimentazione nel curricolo delle aree storico-geografica e storico-sociale, come da documento di indirizzo per la sperimentazione di tale insegnamento del 4 marzo 2009¹⁸⁸. Si evidenzia poi come nella prassi non sono comuni né l'utilizzo della Crc nell'ambito della programmazione didattica né il coinvolgimento diretto dei ragazzi, se non attraverso processi assai generali demandati alle Consulte Studentesche. Inoltre, facendo riferimento alla Raccomandazione del Comitato Onu, che chiede il potenziamento della formazione, si sottolinea che nel Rapporto governativo non

¹⁸⁶ Ivi, p. 40.

¹⁸⁷ Cfr. ivi, p. 42.

¹⁸⁸ Legge 30 ottobre 2008, n. 169, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università*, pubblicata nella *Gazzetta Ufficiale* n. 256 del 31 ottobre 2008; Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, prot. N. AOODGOS 2079 del 4 marzo 2009, *Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione"*.

si accenna nello specifico alla formazione degli insegnanti, né si fa riferimento ad un piano nazionale di formazione. Si cita come buona prassi l'esperienza di Forum dei Ragazzi e delle Ragazze che andrebbe maggiormente diffusa perché «può innescare quel circolo virtuoso tra partecipazione dei titolari di diritti, cioè gli studenti, e la responsabilizzazione di coloro che sono chiamati a darvi attuazione capace di favorire l'effettivo esercizio dei propri diritti da parte di bambini e adolescenti»¹⁸⁹. Si afferma poi che «la partecipazione alla gestione della scuola rafforza la consapevolezza e comprensione della democrazia nel bambino e nel ragazzo, fornisce opportunità per costruire un'esperienza dei processi democratici e lo incoraggia a dare valore e importanza a tali processi»¹⁹⁰. Per questa ragione, anche le assemblee e le associazioni dei genitori dovrebbero favorire la partecipazione degli studenti alla vita della scuola, prevedendo momenti di autoaggiornamento sulle problematiche connesse alla crescita autonoma e responsabile dei propri figli come cittadini.

Infine, per quanto riguarda le Consulte Provinciali degli Studenti, si ritiene che, come si diceva, il prolungamento della loro durata in carica da uno a due anni, potrebbe rappresentare un miglioramento dal punto di vista della loro operatività. Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, attraverso i docenti referenti per le Consulte, dovrebbe poi favorire la costituzione di commissioni che propongano all'interno delle scuole di appartenenza attività e percorsi di sensibilizzazione su tematiche connesse alla promozione e tutela dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza.

Al termine dell'analisi il Gruppo CRC raccomanda ai vari organi istituzionali di tenere in particolare considerazione il principio di ascolto e partecipazione dei "cittadini in crescita". Conviene riportare per esteso l'incisivo e eloquente passo che fa comprendere la rilevanza del tema oggetto di approfondimento del presente lavoro:

al Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali di riprendere il percorso interrotto di coinvolgimento dei bambini e degli adolescenti nel monitoraggio del Piano Nazionale Infanzia attuale e nell'elaborazione di quelli futuri, con particolare attenzione ai minori appartenenti ai gruppi vulnerabili, con il concorso degli enti locali e delle organizzazioni attive sul territorio che lavorano per e con i bambini e gli adolescenti, nel rispetto degli standard internazionali per la partecipazione e prevedendo congrui processi insieme ai Garanti Regionali e al futuro Garante Nazionale Infanzia; alla Conferenza Stato-Regioni di tenere conto del dettato dell'art. 12 della Crc nell'elaborazione dei Liveas e alle Regioni nell'ambito delle loro esclusive competenze legislative, di promuovere a tutti i livelli l'ascolto e il coinvolgimento dei minori nei processi di definizione e monitoraggio delle politiche locali che li riguardano; ciò anche attraverso un'azione sinergica su scala nazionale che veda il consolidamento dell'azione di monitoraggio ed elaborazione delle linee guida sulla partecipazione avviata dall'Osservatorio Nazionale Infanzia in preparazione del PNI, il supporto dell'azione di ricerca e formazione del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza (anche in sinergia con ChildOnEurope) e la possibilità di coordinare e supportare a livello nazionale gli Enti Locali che abbiano in atto o intendano promuovere esperienze di partecipazione e forme di rappresentanza di bambini e ragazzi; al Ministero

¹⁸⁹ Gruppo di Lavoro per la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. 2° Rapporto Supplementare alle Nazioni Unite sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, cit. p. 43. Si veda, ad esempio, Save the Children Italia, *Forum dei Ragazzi e delle Ragazze*, Promografica, Paderno Dugnano (Mi) 2007; Save the Children Italia, *Forum dei Ragazzi e delle Ragazze sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza. V Edizione*, Edithink Srl, Roma 2009.

¹⁹⁰ *Ibidem*.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca - Direzione per lo Studente e Direzione Personale della Scuola di promuovere e sostenere, con il concorso della Conferenza delle Regioni, un piano nazionale per la formazione degli insegnanti, in modo che gli insegnanti possano acquisire un approccio pedagogico basato sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e di impegnarsi a favorire la sperimentazione delle «Indicazioni per il Curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione» e del Nuovo Obbligo di Istruzione in un'ottica di diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, ed in particolare del diritto alla partecipazione degli studenti e delle studentesse, anche attraverso protocolli d'intesa firmati a livello locale¹⁹¹.

Nelle Schede di aggiornamento del 2011, relativamente alla partecipazione dei bambini e dei ragazzi si afferma che persiste il mancato coinvolgimento dei minori d'età per la stesura del Piano Nazionale Infanzia e continua ad essere assente un coordinamento nazionale delle esperienze di partecipazione¹⁹². Inoltre si afferma criticamente che, rispetto alla bozza preparata dall'Osservatorio Nazionale Infanzia e Adolescenza (a norma di Legge aveva redatto una prima versione del Piano), il capitolo sulla partecipazione è stato significativamente ridotto. Si sottolinea che non sono state emesse norme esplicative in merito alla obbligatorietà e alle modalità dell'ascolto del minore.

3.6 Un approfondimento sul diritto di ascolto del minore d'età in ambito giudiziario

Ai fini del discorso che si sta svolgendo a proposito del riconoscimento del minore d'età come soggetto di diritto, come persona alla quale si dà voce, va sottolineato l'affermarsi sempre più accentuato del diritto all'ascolto. La centralità di tale diritto è dovuta al fatto che esso, pur nascendo nell'ambito degli interventi di protezione e tutela, invita a considerare il bambino e l'adolescente come protagonista dell'azione.

Nonostante non si siano ancora affermati ampi spazi di applicazione, si sta ormai delineando

nelle pratiche un utilizzo appropriato e rispettoso dell'ascolto del minore, che ha acquistato sempre più la dignità giuridica di diritto soggettivo del bambino e dell'adolescente.

Secondo la Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009 quattro sono stati le principali documenti che hanno consentito all'ascolto di acquisire tale dignità¹⁹³.

Innanzitutto le *Regole minime per l'amministrazione della giustizia minorile* (le cosiddette Regole di Pechino) approvate a New York il 29 novembre 1989, che riconoscono al minore presunto autore di reato il diritto di partecipare al processo e di esprimersi liberamente.

¹⁹¹ Ivi, p. 44.

¹⁹² Gruppo di Lavoro per la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. Schede di aggiornamento 2° Rapporto Supplementare alle Nazioni Unite sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, ArtiGraficheAgostini, Roma 2011, pp. 10-12.

¹⁹³ Cfr. Presidenza del Consiglio dei ministri – Dipartimento per le politiche della famiglia; Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali; Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza; Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza – V. Belotti (a cura di), *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009*, cit., p. XIV.

A seguire, la *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* del 1989, la quale prende atto che il fanciullo non è solo una persona debole, meritevole di una protezione generica derivante dall'alto, ma anche componente di una comunità capace di accoglierlo come cittadino in formazione.

Successivamente la *Convenzione de L'Aja* del 29 maggio 1993 per la tutela dei minori e la cooperazione in materia di adozione internazionale (ratificata dall'Italia con legge 31 dicembre 1998, n. 476), prevede che il minore da adottare nel suo Paese d'origine, tenuto conto della sua età e maturità, sia assistito mediante una consulenza e informato delle conseguenze dell'adozione e del suo consenso a essa; che il suo consenso sia liberamente dato e che i desideri e le opinioni del minore siano presi in debita considerazione (art. 4, lett. d); che sia consultato quando, successivamente al suo trasferimento nello Stato di accoglienza, la permanenza nella famiglia che lo ha accolto non sia più conforme al suo interesse (art. 21, c. 2)¹⁹⁴.

Infine la *Convenzione europea sull'esercizio dei diritti dei minori* del 25 gennaio 1996, in un'ottica di complementarità, non crea nuovi diritti sostanziali, rispetto a quelli previsti dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia, ma ne facilita l'esercizio, con finalità di "promozione" oltre che di protezione. Vi è dunque il riconoscimento del diritto del bambino e dell'adolescente a essere ascoltato e informato in relazione alle questioni giudiziarie che lo riguardano, nonché attraverso la possibilità di chiedere la designazione di un rappresentante speciale nelle ipotesi di conflitto di interessi con i detentori delle responsabilità parentali, per giungere, in una prospettiva futura, a essere assistito in giudizio, a potere nominare un rappresentante al di là delle ipotesi di conflitto di interessi e a essere riconosciuto in qualità di parte processuale (artt. 3 e 6)¹⁹⁵.

Per quanto riguarda la legislazione italiana, secondo la *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia del 2008-2009*, si tratta di una normativa frammentaria e disorganica, nell'ambito della quale si coglie l'esistenza di un inderogabile dovere di ascolto per i genitori, desumibile dall'art. 147 cc e derivante dall'art. 30 della Costituzione, in attuazione del principio che lo svolgimento del compito educativo comporta il saper ascoltare il figlio, tenendo conto delle sue capacità, inclinazioni naturali e aspirazioni. Due sole norme fanno riferimento in modo specifico al tema dell'ascolto: l'art. 10, c. 5, L. 149/2001, relativa al procedimento di adottabilità, per la quale il tribunale, prima di confermare, modificare o revocare i provvedimenti assunti d'urgenza, deve sentire il minore che ha compiuto i 12 anni e anche quello di età inferiore in considerazione della sua capacità di discernimento, e l'art. 155 *sexties* cc in tema di affidamento condiviso, che ribadisce il principio dell'ascolto del minore ultradodicesimo o anche di età inferiore se capace di discernimento.

L'esame della normativa consente di affermare che il diritto del minore all'ascolto non può svolgersi *sic et simpliciter*, che non trova applicazione senza limiti, ma esige la presenza di due presupposti: il primo è l'accertamento che il minore da ascoltare abbia capacità di discernimento; il secondo riguarda il suo diritto all'informazione in ordine ai fatti sui quali verterà l'ascolto.

¹⁹⁴ Il nostro ordinamento ha dato attuazione alla *Convenzione de L'Aja* con la legge di ratifica n. 476/1998 e con le modifiche alla L. 184/1983 sull'adozione e sull'affidamento.

¹⁹⁵ Il nostro ordinamento ha ratificato la *Convenzione europea* con la legge 20 marzo 2003, n. 77.

Nella nostra società, nell'immaginario individuale degli adulti e nell'approccio delle istituzioni, il modello di ascolto del minore che prevale è quello giudiziario, finalizzato all'accertamento di fatti giuridicamente rilevanti, che possono avere conseguenze sullo status giuridico del minore e dei suoi familiari, nonché sull'irrogazione di sanzioni penali a carico dello stesso minore, o a ristoro del minore vittima di reato: «resta tuttavia il fatto che l'attenzione si concentra sull'oggetto della comunicazione, più che sul processo comunicativo, e sugli effetti giuridici che le dichiarazioni producono»¹⁹⁶. L'altro modello che talvolta si impone è quello della "confessione", ovvero dell'ascolto del minore in situazione di crisi: «la parola del bambino tende a essere un grido, e l'intervento dell'adulto è un atto di soccorso. Il grido si spegne, e con ciò il dialogo è già finito»¹⁹⁷.

La necessità è invece quella di momenti e strumenti non occasionali ma permanenti e diffusi di ascolto del bambino e dell'adolescente.

Per realizzare questi obiettivi è necessario che gli adulti stessi acquisiscano le competenze necessarie per poter capire i messaggi e le richieste dei bambini, sia sul piano cognitivo che su quello affettivo-relazionale. Vanno individuate le modalità più opportune per ottenere le opinioni di bambini ed adolescenti; e si dovrebbe imparare non solo a riconoscere i loro molti linguaggi e le diverse maniere che utilizzano per esprimersi, ma anche ad interpretare i loro messaggi, verbali o non verbali. Occorre creare dunque le opportunità, gli spazi e i momenti adatti in cui sia possibile ascoltare queste voci ed essere pronti a dare risposte adeguate. Quindi, «ascoltare i bambini e garantire la loro partecipazione. I bambini e gli adolescenti sono una risorsa, sono cittadini in grado di contribuire alla costruzione di un futuro migliore per tutti. Noi dobbiamo rispettare il loro diritto di espressione e di partecipazione su tutte le questioni che li riguardano, in modo consono alla loro età e maturità»¹⁹⁸.

Il diritto all'ascolto, al pari di altri, non esenta ovviamente gli adulti dalla cura protettiva e dalla responsabilità di esprimersi e di intervenire.

Come si evidenzia, al termine della Sessione Speciale sull'infanzia del 2002, questo nuovo approccio per accostarsi all'infanzia richiede nuove forme di collaborazione e di interazione degli adulti con i giovani e i bambini, affinché le loro opinioni vengano ricercate, ascoltate e tenute in considerazione all'interno dei loro diversi contesti di vita, dalla famiglia, alla scuola, alla stessa società.

Occorre tener presente che il fanciullo può essere ascoltato in vari modi: direttamente o attraverso l'intermediazione di un rappresentante o di un organismo appropriato; ciascuna di queste soluzioni è concepita affinché il fanciullo, anche in situazioni giudiziarie, possa esprimere al meglio la sua opinione, liberamente e consapevolmente. Fissare le modalità di ascolto dei minori compete alla discrezionalità degli Stati; tale modalità deve coprire un ampio ventaglio di possibilità, dalle audizioni in tribunale fino alle decisioni ufficiali riguardanti il minore. Per garantire un'adeguata implementazione di tale articolo, si rende quindi necessario prevedere strategie diversificate, che permettano l'acquisizione di una sensibilizzazione più diffusa, che determinino cambiamenti dal basso prima ancora che a livello giuridico.

¹⁹⁶ P. De Stefani, *Il diritto all'ascolto: il ruolo dei Garanti dell'infanzia in Europa e nel Veneto*, cit., p. 181.

¹⁹⁷ *Ibidem*.

¹⁹⁸ Unicef (a cura di), *Un mondo a misura di bambino*, cit., punto 7.9.

È impegno primo delle generazioni adulte cercare di comprendere le esigenze e le aspettative di bambini e ragazzi, esaminando seriamente le loro opinioni, aiutandoli a sviluppare le loro competenze, sia comunicative che relazionali, affinché la loro partecipazione non sia fittizia o esposta a sottili manipolazioni, ma autentica e significativa¹⁹⁹.

Quello che in tutti i documenti e le normative analizzate si chiede è pertanto una nuova e viva forma di ascolto, un “ascolto partecipato”.

A conclusione di questa ampia disamina di Strumenti normativi e Rapporti si richiama l'attenzione al fatto che i diritti individuali di ascolto e partecipazione dei minori d'età sono sempre vissuti nello spazio della relazione perché chiamano in causa la responsabilità di adulti significativi nei vari contesti. Detto altrimenti, «a un paradigma di tutela e promozione dei diritti umani, incentrato sulla legalità, sull'efficienza amministrativa e sulla professionalità, deve affiancarsi (specialmente trattandosi di bambini e adolescenti) un paradigma centrato sull'amicizia»²⁰⁰, dimensione, questa, che non può che essere favorita da scelte e politiche adeguate.

¹⁹⁹ Cfr. Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo 2003*, cit.

²⁰⁰ P. De Stefani, *Modelli europei di Garante dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, in L. Strumendo (a cura di), *Il garante dell'infanzia e dell'adolescenza. Un sistema di garanzia nazionale nella prospettiva europea*, Guerini e Associati, Milano 2007, p. 29.

4. Una panoramica su esperienze partecipative

Far sperimentare a bambini e adolescenti che è possibile [...] dialogare e discutere in modo aperto e leale [...] imparare a conoscere il motivo per cui una cosa è da fare, portare avanti progetti e vivere la fatica dell'assumersi impegni verso se stessi e gli altri¹

4.1 Letture e resoconti di esperienze partecipative

La partecipazione non nasce solo con la sua “certificazione” giuridica, che ne rappresenta comunque un necessario riconoscimento formale, ma da elaborazioni teoriche e pratiche educative diverse². I contenuti dei progetti partecipativi possono essere molteplici, e riguardare vari aspetti della vita quotidiana, ma si fondano su un «presupposto metodologico unitario: rendere evidente che esistono un mondo e una cultura prodotti dall'infanzia»³.

Occorre ricordare che la presenza di soggetti, che a partire dalla Crc, hanno promosso l'“agenda” della partecipazione e della cittadinanza attiva dei bambini, ha portato a una sovrapposizione della letteratura accademica con la produzione di pubblicazioni a firma di gruppi che lavorano per l'affermazione dei diritti dell'infanzia (Unicef, Istituto degli Innocenti, Save the Children e altre Ong)⁴. Ciò ha creato una letteratura “istituzionale” di sfondo sul tema estremamente ricca e facilmente reperibile sul web. È, infatti, possibile consultare molte pubblicazioni e altre tipologie di documenti, nei siti di tali Associazioni, e avere l'accesso a diversi link di centri di ricerca e documentazione sui diritti dell'infanzia⁵. L'attenzione di questa produzione va dal tema della partecipazione di bambini e ragazzi a diversificati progetti in campo educativo, sociale, urbanistico, ambientale e civile e ai modi più significativi ed efficaci per realizzare questo coinvolgimento. L'obiettivo di questa vasta documentazione è quello di porre in luce iniziative realizzate allo scopo di “mettere in pratica la Crc”, escludendo in parte la preoccupazione su approcci, metodi e strategie propriamente di ricerca.

In Italia, come in altri Paesi, la maggior parte delle iniziative di partecipazione dei bambini fino ad ora documentate si sono sviluppate in ambito sociale e politico. Basti

¹ Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per gli affari sociali; Osservatorio nazionale per l'infanzia; Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *Non solo sfruttati o violenti*, cit., p. 341.

² I. Barachini, R. Poli, *Di chi è questo spazio? Un po' anche mio...*, cit., p. 46.

³ Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza – V. Belotti (a cura di), *Costruire senso, negoziare spazi*, cit., p. XII.

⁴ Cfr. L. Mortari, V. Mazzoni, *La ricerca con i bambini*, in “Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza”, 4, 2010, p. 6.

⁵ *Ibidem*.

pensare alla creazione dei consigli comunali dei ragazzi e dei bambini e i progetti delle città amiche dei bambini e delle bambine⁶. Tuttavia, anche l'ambito educativo comincia ad avvicinarsi a questa modalità pratico-operativa, documentando le "buone pratiche/buone esperienze" realizzate.

Molte sono le esperienze e pubblicazioni sulla partecipazione di bambini e adolescenti in Asia, Europa, Nord America, Sud America, Africa, Australia, che si rivolgono a educatori, politici, tecnici, operanti nei governi, organizzazioni non governative, associazioni perché si sensibilizzino alla partecipazione dei soggetti in crescita,

La *Child and youth resource guide* dell'Unicef⁷ propone una classificazione vasta e articolata, catalogando il materiale attinente alle diverse iniziative, riguardanti la partecipazione di bambini e adolescenti, in categorie e aree tematiche che dimostrano l'ampia gamma di attività in cui i "cittadini in crescita" sono coinvolti.

Le categorie ed aree tematiche presentate sono riportate di seguito:

- *Coinvolgimento in ricerca, analisi, pianificazione, attuazione, valutazione*, che comprende: Ricerca, valutazione, analisi; Pianificazione, progettazione, attuazione; Monitoraggio e valutazione; Indicatori di valutazione.
- *Partecipazione nelle aree di programma*, che comprende: Sviluppo della prima infanzia; Educazione; Hiv/Aids e salute riproduttiva; Salute e nutrizione; Acqua e igiene; L'ambiente; Protezione da abuso, violenza e sfruttamento; Partecipazione di bambini lavoratori e bambini di strada; Bambini con disabilità, orfani, rifugiati; Emergenze e calamità naturali; Situazioni di conflitto e creazione di pace; Politica economica e sociale; Impegno civico.
- *Coinvolgimento nel processo decisionale politico*, che comprende: Pianificazione nazionale e reporting per i diritti dei bambini; Supporto delle politiche e analisi del budget; Conferenze e consulenze; Organizzazioni guidate da bambini, reti, movimenti; Partecipazione di bambini e adolescenti nelle organizzazioni di adulti; Governance e politica; Partecipazione nei media.

Numerosi sono poi i *websites* e i *networks* sulla partecipazione dei bambini e degli adolescenti.

Per ciascuna di queste categorie e ambiti articolati all'interno è possibile individuare documentazioni, particolarmente interessanti, che offrono stimoli rilevanti anche ai fini della presente ricerca. È necessario, quindi, presentare in modo dettagliato:

Coinvolgimento in ricerca, analisi, pianificazione, attuazione, valutazione	
Ricerca, valutazione, analisi	<i>Children in Focus: A manual for participatory research with children</i> ⁸ : manuale che fornisce una guida pratica ed etica sull'organizzazione di ricerche coi bambini. Comprende capitoli sulla partecipazione, su metodi di ricerca centrati sui bambini e convenzionali, nonché strumenti di ricerca. Contiene inoltre alcuni esempi di strumenti visivi, comprese mappature,

⁶ Cfr. C. Baraldi, *I diritti dei bambini e degli adolescenti. Una ricerca sui progetti legati alla 285*, Donzelli, Roma 2001; C. Baraldi, *Planning childhood. Children's social participation in the town of adults*, in P. Christensen, M. O'Brien (eds.), *Children in the city: home, neighborhood and community*, Routledge Falmer, London 2003, pp. 184-205.

⁷ Unicef, *Child and youth participation resource guide*, Bangkok 2006; Cfr. www.unicef.org.

⁸ Save the Children Sweden – Boyden, Jo and Judith Ennew (eds.) *Children in Focus: A manual for participatory research with children*, Stockholm 1997.

	<p>matrici, aiuti visivi, diagrammi di Venn e linee temporali.</p> <p><i>Speaking Out! Voices of children and adolescents in East Asia and the Pacific</i>⁹: relazione che presenta i risultati di un sondaggio d'opinione regionale condotto in 17 paesi dell'Asia Orientale e del Pacifico. Gli argomenti riguardano le relazioni dei bambini con genitori e insegnanti, la sicurezza a livello comunitario, valori importanti e conoscenze dei bambini in merito ai loro diritti e su Hiv e Aids.</p> <p><i>Young Voices: Opinion survey of children and young people in Europe and Central Asia</i>¹⁰: relazione che presenta i risultati del sondaggio Voci Giovani, condotto in 35 paesi dell'Europa e dell'Asia Centrale.</p>
Pianificazione, progettazione, attuazione	<p><i>Youth Participation Guide: Assessment, Planning and Implementation</i>¹¹: questa risorsa punta ad aumentare il livello di partecipazione giovanile coinvolta in fase di programmazione a livello istituzionale. È importante riconoscere che gli adolescenti possono fare parte della soluzione e che la loro partecipazione a livello di valutazione, progettazione e attuazione di programmi dovrebbe essere presente, dato che essi sono agenti creativi, energici e importanti per apportare dei cambiamenti costruttivi all'interno delle loro comunità.</p> <p><i>Children as Partners: child participation promoting social change</i>¹²: relazione commissionata dalla Cida, con l'incarico di esaminare la letteratura attuale nonché esempi di buone prassi in programmi a sostegno della partecipazione attiva di bambini e adolescenti nel contesto dei diritti dei bambini, che si rivolge alle agenzie di sviluppo interessate a fornire sostegno in questo senso.</p> <p><i>Building a Culture of Participation: Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation</i>¹³: questa che verte sugli esiti di una ricerca sulle esperienze di 29 organizzazioni che hanno lavorato per ascoltare i giovani e agire secondo quanto da loro affermato. Va oltre l'accettazione del coinvolgimento dei bambini nelle organizzazioni e analizza il modo in cui questi impegni possono essere tradotti in azioni concrete portando dei cambiamenti a livello delle organizzazioni al fine di coinvolgere attivamente bambini e adolescenti nei servizi e nelle prese di decisioni.</p> <p><i>Working For and With Adolescents: Some Unicef examples</i>¹⁴: relazione che presenta le esperienze di 22 uffici Unicef che hanno lavorato con e per i giovani.</p>

⁹ Unicef, *Speaking Out! Voices of children and adolescents in East Asia and the Pacific*, Unicef Eapro, Bangkok, 2001.

¹⁰ Unicef, *Young Voices: Opinion survey of children and young people in Europe and Central Asia*, Geneva 2001.

¹¹ Unfpa, *Youth Participation Guide: Assessment, Planning, and Implementation*, New York, 2008.

¹² Canadian International Development Agency and The International Institute for Child Rights and Development – Ph. Cook, N. Blanchet-Cohen, S. Hart, *Children as Partners: child participation promoting social change*, 2005.

¹³ National Children's Bureau, Department for Education and Skills – P. Kirby, C. Lanyon, K. Cronin and R. Sinclair, *Building a Culture of Participation: Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation*, Nottingham and P.K. Research Consultancy, 2003.

¹⁴ Unicef, *Working For and With Adolescents: Some Unicef examples*, New York 2002.

Monitoraggio e valutazione	<i>Understanding and Evaluating Children's Participation: A review of contemporary literature</i> ¹⁵ : documento che esamina gli approcci attuali alla valutazione della partecipazione dei bambini al processo di sviluppo. Si concentra sulla partecipazione dei bambini ad attività di livello locale. La “sezione uno” esamina i concetti e i processi della partecipazione dei bambini valutando i fattori che contribuiscono al successo o meno dei programmi partecipativi. La “sezione due” prende in considerazione quattro ambiti in cui la partecipazione dei bambini sta avendo un impatto: l’ambito individuale, familiare, comunale e istituzionale. Il documento elenca le preoccupazioni etiche inerenti la valutazione della partecipazione dei bambini e rivede alcuni approcci alla valutazione della partecipazione dei bambini.
Indicatori per la valutazione	<i>Indicators of the Civic Participation of Youth</i> ¹⁶ : si tratta di un utile elenco di indicatori sulla partecipazione civile e politica dei giovani. Comprende indicatori sull’accesso dei giovani alle informazioni, la libertà di associarsi e la partecipazione alla <i>governance</i> delle scuole, alla politica nazionale, agli enti decisionali del governo locale nonché alle attività della comunità. <i>The Participation Rights of Adolescents: A strategic approach</i> ¹⁷ : documento che comprende varie sezioni sugli indicatori per la partecipazione dei bambini e degli adolescenti: Punti di accesso effettivi per la partecipazione degli adolescenti e criteri per la loro selezione; Definizione e monitoraggio degli obiettivi per gli adolescenti; Allegato 1: Uno strumento per valutare/promuovere la partecipazione effettiva degli adolescenti; Allegato 2: Uno strumento per valutare/promuovere la partecipazione effettiva degli adolescenti; Allegato 3: Uno strumento per la definizione di obiettivi e indicatori per la partecipazione degli adolescenti nelle scuole; e Allegato 4: Checklist della reale partecipazione degli adolescenti.
Partecipazione nelle aree di programma	
Educazione	<i>Manual: Child friendly schools</i> (Cfs) Unicef ¹⁸ : diversi modelli scolastici illustrano modi per migliorare la qualità dell’educazione. Tuttavia, sono stati i modelli Cfs che sono risultati essere i più completi per il loro approccio oltre che i più diffusi, sia a livello del numero di paesi in cui sono stati attuati sia che a livello di distribuzione geografica dei paesi in questione. Il manuale Cfs, una guida pratica i cui obiettivi sono quelli di: (a) fornire un’introduzione al concetto di “a misura di bambino”, all’ideologia di fondo e ai principi chiave da cui è possibile derivare le

¹⁵ L. Ackermann, T. Feeny, J. Hart, *Understanding e evaluating children's participation. A review of contemporary literature*, For Plan UK, 2003.

¹⁶ R.A. Hart, *Indicators of the Civic Participation of Youth*, PowerPoint presentation, Graduate School of the City University of New York, 2005.

¹⁷ Unicef – R. Rajani, *The Participation Rights of Adolescents*, cit.

¹⁸ Unicef, *Manual: Child friendly schools*, Unicef’s Division of Communication, New York 2006. In qualità di principale sostenitore di questi modelli Cfs, l’Unicef ha responsabilità di fornire un resoconto coerente degli stessi, riassumendone le caratteristiche principali in modo da creare un prototipo che possa fungere da base per lo sviluppo di capacità nazionali al fine di progettare e incorporare standard Cfs nei loro piani educativi e stimare in modo realistico i costi per il raggiungimento di un livello di educazione di base per tutti, con un occhio di riguardo sugli standard qualitativi. Questo è quanto l’Unicef ha dovuto fare in preparazione a questo manuale.

	<p>caratteristiche principali di una scuola a misura di bambino in vari contesti e circostanze; (b) delineare, con argomenti di supporto, i vari modi in cui i modelli Cfs contribuiscono costantemente all'educazione di qualità in un'ampia gamma di contesti nazionali; (c) evidenziare il valore intrinseco dei modelli Cfs per lo sviluppo della qualità in qualsiasi sistema educativo.</p>
Coinvolgimento nel processo decisionale politico	
<p>Conferenze e consulenze</p>	<p><i>So You Want to Consult with Children? A toolkit of good practice</i>¹⁹: manuale che si basa sull'esperienza di Save the Children che ha cercato di aiutare a facilitare la partecipazione attiva dei bambini nel processo che conduce e comprende la Sessione Speciale dell'Assemblea delle Nazioni Unite del 2002 sull'infanzia. Il manuale elenca tutte le azioni da compiere per verificare che i bambini partecipino alle consulenze in modo attivo.</p> <p><i>12 Lessons Learned from Children's Participation in the UN General Assembly Special Session on Children</i>²⁰: fornisce una guida sui principi fondamentali e sui processi che devono essere presi in considerazione in fase di coinvolgimento dei bambini nelle conferenze. Comprende sezioni sulla creazione di un ambiente favorevole, atteggiamenti e comportamenti degli adulti, protezione dei bambini, pianificazione e budget.</p> <p><i>A World Fit for Us: The Children's Statement from the UN Special Session on Children, Five years</i>²¹: le parole che compaiono all'interno di questa pubblicazione sono quelle dei 400 bambini di tutto il mondo (150 Paesi) che si sono dati appuntamento a New York nel mese di Maggio 2002 per partecipare alla Sessione Speciale delle Nazioni Unite sui bambini e adolescenti. Al Forum, un evento "solo per bambini e adolescenti", i giovani si sono divisi in gruppi per parlare delle cose per loro più importanti diritti dei bambini, sfruttamento, guerra, salute, HIV e AIDS, ambiente, povertà, educazione e partecipazione dei bambini. Si sono uniti per esprimere il proprio consenso su una dichiarazione intitolata "Un mondo a misura di bambino", presentata da due di loro all'Assemblea Generale delle Nazioni Unite. Il volume è una relazione rivolta ai bambini sui progressi che il mondo ha fatto cinque anni dopo la loro dichiarazione.</p>
Websites sulla partecipazione di bambini e adolescenti	
<p>Web Portals, Networks, Listservs</p>	<p><i>Children as Partners</i>, www.iicrd.org/cap/ : Cap è un sito web creato dai bambini e dagli adulti al fine di promuovere significative collaborazioni. Contiene pubblicazioni, strumenti e ricerche sul coinvolgimento dei bambini.</p> <p><i>Children's and Young People's Participation Learning Network</i>, www.uwe.ac.uk/solar/ChildParticipationNetwork/Home.htm: network che mira a stimolare/incentivare politiche e pratiche sul coinvolgimento dei bambini e dei giovani. Il sito web propone sezioni su diverse tematiche e offre links ad altri siti o network coinvolti nella partecipazione dei bambini in UK.</p>

¹⁹ Save the Children, *with Children? A toolkit of good practice*, London, 2003.

²⁰ Save the Children, *12 Lessons Learned from Children's Participation in the UN General Assembly Special Session on Children*, London, 2004.

²¹ Unicef, *A world fit for us the children's statement from the un special session on children: five years on*, cit.

	<p><i>Child Rights Information Network (Crin)</i>, www.crin.org: si tratta di un network globale che offre informazioni sui diritti dei bambini e sulla loro partecipazione, che pubblica newsletter e illustra approfondite nozioni sulle tematiche suddette; dispone di numeri precedenti della newsletter sulla partecipazione dei bambini.</p> <p><i>Childwatch International</i>, www.childwatch.unio.no: è un network internazionale relativo a studiosi dell'infanzia e ricerche di vari istituti. Il sito web include informazioni sui progetti, proposte di analisi e link a fonti elettroniche.</p> <p><i>Eldis Resource Guide on Children and Young People</i>, www.eldis.org/children/index.htm: fonte online che consente di accedere a documenti chiave, organizzazioni, ricerche e altre risorse sull'infanzia e adolescenza. Il sito si articola per temi e dispone di una sezione sulla partecipazione infantile e giovanile, regolarmente aggiornata.</p> <p><i>Institute of Development Studies</i>, www.ids.ac.uk/ids/particip/index.html: costituisce una delle principali fonti di informazione sulla ricerca e prassi del coinvolgimento cittadino e sui relativi approcci partecipativi allo sviluppo.</p> <p><i>Media Activities and Good Ideas by, with and for Children (Magic)</i>, www.unicef.org/magic/: il sito ha lo scopo di coinvolgere la popolazione giovane. Offre vari strumenti ai genitori, ai bambini, ai docenti e a coloro che richiedono la partecipazione infantile nei lavori mediatici. Presenta un'utile sezione con possibilità di download e collegamenti ad altri siti significativi.</p> <p><i>Participation.net</i>, www.pnet.ids.ac.uk/about.htm: rappresenta un sito globale per la condivisione di idee sul coinvolgimento della gente nello sviluppo, civilizzazione, governo e diritti.</p> <p><i>Resource Centres for Participatory Learning and Action</i>, www.rcpla.org/index.html: Rcpla è un network internazionale di organizzazioni che promuovono la motivazione di persone sventaggiate attraverso la partecipazione nel loro stesso sviluppo. Il sito web permette ai membri di condividere risorse ed esperienze concernenti gli approcci Pla.</p> <p><i>Voices of Youth</i>, www.unicef.org/voy: sito che costituisce un forum elettronico globale di discussione per i giovani concernente i diritti dei bambini.</p>
--	---

4.2 Tipologie di esperienze partecipative

Gli approcci più significativi per conseguire il coinvolgimento attivo dei bambini e degli adolescenti possono essere raggruppati in alcune categorie. Sebbene esse spesso non siano mutualmente escludenti e non presentino confini netti, è comunque opportuno utilizzare per chiarezza analitica con il fine di agevolare la concettualizzazione e la presentazione dei diversi progetti.

Tra le più conosciute troviamo la classificazione di Lansdown che distingue tra:

- *Processi consultivi*, nei quali gli adulti danno avvio a processi finalizzati a ottenere dai giovani informazioni utili per il miglioramento di leggi, politiche o servizi;

- *Processi partecipativi*, in cui l'obiettivo è di rinsaldare i processi democratici, creare occasioni per i giovani di capire e applicare i principi della democrazia, o coinvolgere i giovani nello sviluppo di servizi e politiche che riguardano anche loro;
- *Promozione dell'auto-tutela*, ha lo scopo di mettere i giovani in grado di individuare e realizzare i propri traguardi e progetti²².

Per *consultazione* si intende un procedimento tramite il quale alcuni adulti cercano di ottenere informazioni sulle esperienze, le opinioni e i bisogni di bambini e adolescenti, al fine di rendere più funzionali leggi, politiche e servizi. Lansdown afferma che in questo tipo di processi l'equilibrio del potere non viene alterato, tuttavia il riconoscimento della validità dell'esperienza giovanile e dell'esigenza di tenerne conto nelle sedi decisionali, fa sì che la consultazione non possa considerarsi invalidata dai suoi stessi limiti. Valgono, a riprova, alcuni esempi di processi consultivi, tra cui si ricordano: la Consultazione Euronet sulla discriminazione e l'emarginazione sociale dell'infanzia, Bruxelles, 2000²³; il Parlamento dei Ragazzi, Slovenia²⁴; il Parlamento dei Ragazzi, Zimbabwe²⁵; la consultazione multimediale con bambini e ragazzi disabili, Regno Unito, 2000²⁶; Consigli della gioventù, Francia²⁷; l'ospedale pediatrico di Derby, Regno Unito, 1992²⁸.

Di particolare interesse, in questa sede, l'approfondimento sui processi partecipativi, e su quelli relativi all'auto-tutela.

I *processi partecipativi* offrono, in genere, buone possibilità di ottenere un coinvolgimento attivo di bambini e adolescenti in progetti, indagini o servizi. Generalmente prevedono che, una volta avviato il progetto, i bambini possano decidere autonomamente quali azioni intraprendere. In altre parole, «sebbene siano gli adulti ad avviare i progetti, questi prevedono comunque la collaborazione dei bambini e richiedono qualche forma di condivisione di poteri tra adulti e bambini, nonché una ridefinizione dei rapporti tradizionali esistenti»²⁹. Tra questo tipo di iniziative si ritrovano:

- progetti partecipativi che considerano i bambini *partner* con pari diritti;
- indagini o rilevamenti in cui i bambini operano come ricercatori;
- scuole democratiche.

Tra i progetti partecipativi che considerano i bambini *partner* con pari diritti è necessario ricordare il Progetto *Da bambino a bambino*, Nicaragua³⁰, dove grazie a workshop organizzati dal *Centro de Información y Servicios de Asesoría en Salud*, i bambini potevano ritrovarsi per discutere dei temi che davano loro motivo di

²² G. Lansdown, *Promuovere la partecipazione dei ragazzi per promuovere la democrazia*, cit., p. 19.

²³ Euronet, *Agenda 2000 for Children and Young People in Europe*, Bruxelles 2000.

²⁴ E. Verhellen (ed.), *Monitoring Children's Rights*, Martinus Nijhoff, The Hague 1996.

²⁵ Save the Children, *Our Right to be Heard: Voices from Child Parliamentarians in Zimbabwe*, London, 2000.

²⁶ Le informazioni sono tratte dalla corrispondenza tra il direttore del progetto e Lansdown; cfr. G. Lansdown, *Promuovere la partecipazione dei ragazzi per promuovere la democrazia*, cit., p. 23.

²⁷ Cfr. C. Willow, *Hear! Hear! Promoting children's and young people's democratic participation in local government*, Local Government Information Unit, London 1997.

²⁸ Cfr. Ivi.

²⁹ G. Lansdown, *Promuovere la partecipazione dei ragazzi per promuovere la democrazia*, cit., p. 24.

³⁰ R.A. Hart, *Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care*, Earthscan, London 1997.

preoccupazione. Mettendo questi elementi in un ordine prioritario, i bambini sono giunti alla conclusione che al centro di tutti i problemi c'era la mancanza di organizzazione all'interno della comunità. Di conseguenza hanno deciso di organizzarsi, insieme con altri coetanei, per ripulire le strade dai rifiuti. I bambini hanno dimostrato di affrontare le questioni concrete della realtà quotidiana su piani diversi: «per prima cosa, sono riusciti a identificare un'ampia gamma di fattori che incidono in maniera negativa nella loro vita di tutti i giorni. Sono stati quindi in grado di analizzare i rapporti di causa ed effetto esistenti tra quei fattori. Infine hanno dimostrato la capacità e la volontà di tradurre tale analisi in interventi pratici volti a migliorare l'ambiente in cui vivono»³¹.

Degno di nota anche il progetto *La voce dei ragazzi filippini*, ideato dall'Unicef per stimolare nei ragazzi indigeni (tra i 7 e i 17 anni, nel 1999/2000) la consapevolezza e la conoscenza dei propri diritti e delle proprie responsabilità. Utilizzando fotografie, disegni, scritti e strumenti mediatici, i ragazzi hanno potuto comunicare, sia agli adulti che ad altri coetanei, le proprie idee su diritti e responsabilità e in che modo i diritti venivano attuati o violati.

Le iniziative che promuovono l'*auto-tutela*, invece, sono processi che consistono nel mettere i bambini e i ragazzi in grado di agire in prima persona, per affrontare le questioni che ritengono importanti. Questo tipo di intervento «richiede che gli adulti siano inequivocabilmente disposti a rinunciare alla facoltà di controllare sia il processo che i suoi risultati, in favore di una relazione di collaborazione con i bambini. Richiede, altresì, che gli adulti continuino a impegnarsi in ruoli di consulenza, sostegno, amministrazione e raccolta di fondi»³².

Tra questi si segnala il Progetto *Articolo 12* realizzato nel Regno Unito³³ nel 1995. In quella occasione i membri più giovani del Consiglio direttivo dell'Ong *Children's rights development unit* (Crdu) avevano organizzato un convegno, con la partecipazione di 60 bambini, ragazzi e adolescenti, per decidere se si dovesse creare un'organizzazione nazionale condotta da giovani e rivolta a giovani sotto i 18 anni, finalizzata alla promozione del diritto degli stessi a essere ascoltati. Ad oggi l'organizzazione, che ora si chiama proprio *Articolo 12*³⁴, conta più di 400 componenti; in essa non esistono limiti inferiori di età: sono entrati a far parte del comitato direttivo anche bambini di nove anni. «Con il lavoro svolto, l'organizzazione ha dimostrato che bambini e ragazzi di diversa età possono collaborare in maniera proficua»³⁵.

Un'altra fonte interessante è il documento *Stepping Forward* che, con riferimento sempre all'art. 12 e utilizzando le citate modalità di auto-tutela, segnala il Progetto *Children creating awareness about their rights* in Ghana – primo Stato a ratificare la

³¹ G. Lansdown, *Promuovere la partecipazione dei ragazzi per promuovere la democrazia*, cit., p. 25.

³² Ivi, p. 31.

³³ Cfr. Article 12, *Respect: a Report into how well Article 12 of the UNCRC is put into practice across the UK*, London 1999.

³⁴ «Stabilito nel 1996, l'articolo 12 in Scozia è un giovane emerso dalla rete che lavora per promuovere i diritti di partecipazione e di informazione dei giovani come enunciati negli statuti dei diritti umani. Crediamo che i giovani si preoccupino dei loro diritti di partecipazione e di informazione, e dei diritti di partecipazione e di informazioni degli altri, e che, dando loro conoscenze ed opportunità, intraprenderanno azioni positive per fare della Scozia, del Regno Unito, dell'Europa e del mondo un luogo dove ai giovani è dato accesso alle informazioni e alle opportunità necessarie per partecipare come pari cittadini a tutti i livelli della società»: www.article12.org.

³⁵ G. Lansdown, *Promuovere la partecipazione dei ragazzi per promuovere la democrazia*, cit., p. 32.

Convenzione – grazie al quale bambini e adolescenti hanno utilizzato i media per diffondere la conoscenza del principio³⁶. In particolare i ragazzi hanno assunto l’iniziativa di progettare e sviluppare un programma televisivo sulla Tv nazionale, in cui intervistavano altri bambini o adulti su specifiche tematiche, in cui eseguivano drammatizzazioni, canzoni, visite ai bambini di strada e programmavano interventi in loro supporto.

4.3 Sulle esperienze partecipative in Italia

A livello italiano, con riferimento in particolare alle iniziative realizzate con il contributo della L. 285/97, sulla promozione dei diritti e delle opportunità per l’infanzia/adolescenza, e raccolti dal Centro nazionale in numerosi quaderni di analisi e studio. Numerosi progetti e interventi³⁷, si sono concentrati sull’attivazione dei Consigli comunali dei ragazzi e lo sviluppo di micro-progettualità partecipate, in genere rivolte alla ristrutturazione urbana. Si segnala inoltre la realizzazione di ricerche che hanno coinvolto bambini e adolescenti come soggetti da ascoltare per individuare bisogni, desideri e aspettative. Tuttavia sono «tipologie che vanno analizzate attentamente nel loro tradursi concreto poiché hanno dato luogo a esperienze molto diverse tra loro»³⁸.

Nello specifico, secondo una ricerca circostanziata sui progetti finanziati dai fondi della L. 285, con particolare riferimento a quelli che presentavano le caratteristiche di promozione della partecipazione sociale dei minori, gli interventi sono stati suddivisi in tre gruppi:

- *partecipazione ludico-espressiva*, complesso di azioni attraverso le quali bambini e adolescenti possono esprimersi mediante il gioco e altre attività creative legate alla dimensione del divertimento e dalla frequentazione tra coetanei, in contesti pubblici chiusi (centri di gioco e di aggregazione, ludoteche), oppure aperti (strade, piazze, parchi);
- *partecipazione decisionale*, complesso di azioni attraverso le quali bambini e adolescenti possono essere ascoltati e contribuire a processi decisionali rilevanti, in contesti pubblici come i Consigli dei bambini e dei ragazzi, le Consulte giovanili, i Forum di discussione;
- *partecipazione progettuale*, complesso di azioni attraverso le quali bambini e adolescenti possono formulare progetti specifici che hanno un rilievo pubblico o collettivo, come i laboratori di progettazione urbanistica³⁹.

La prima tipologia di azione enfatizzerebbe, secondo gli Autori, l’importanza dell’autoespressione dei bambini e degli adolescenti, la seconda il loro coinvolgimento

³⁶ A. Lampety, *Children creating awareness about their rights in Ghana*, in V. Johnson, E. Ivan-Smith, G. Gordon (eds.), *Stepping Forward. Children and young people’s participation in the development process*, Intermediate technology, London 1998, pp. 86-87.

³⁷ Progetti e interventi riportati anche in Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per le politiche della famiglia; Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali; Osservatorio nazionale per l’infanzia e l’adolescenza; Centro nazionale di documentazione e analisi per l’infanzia e l’adolescenza, Istituto degli Innocenti – V. Belotti (a cura di), *Relazione sulla condizione dell’infanzia e dell’adolescenza in Italia 2008-2009*, cit., p. 6.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ C. Baraldi, G. Maggioni, M. Mittica, *Pratiche di partecipazione*, cit., p. 15.

nella costruzione sociale di norme collettive; la terza la costruzione di soluzioni ai problemi della collettività. Pertanto «*autoespressione, decisione e progettazione* possono essere considerate come le tre dimensioni fondamentali della partecipazione sociale»⁴⁰.

L'analisi valutativa condotta con i bambini e gli adolescenti ha portato l'équipe dei ricercatori a

concludere che:

- importanti risultati (corrispondenti alle attese) sono stati raggiunti sul versante della costruzione di significati, cioè che le esperienze abbiano permesso ai bambini ed agli adolescenti quei percorsi di socializzazione cognitiva (intesa come conoscenza del significato delle pratiche) e normativa (conoscenza dei principi e dei valori sottostanti);
- maggiori criticità e minori risultati sono stati raggiunti sul versante dell'analisi delle decisioni e della progettazione, in quanto i bambini e gli adolescenti in molti casi hanno vissuto la partecipazione alle esperienze decisionali come troppo guidate dagli adulti o scarsamente partecipate da loro e, in molti casi, senza un'adeguata attenzione successiva da parte degli adulti verso i prodotti della decisione o della progettazione,
- grandi riscontri sono stati raccolti nelle valutazioni delle esperienze con una elevata enfasi sugli aspetti comunicativi, emotivi, affettivi e relazionali. In pratica quasi tutti i bambini e gli adolescenti dichiarano di essersi sentiti bene, di essersi divertiti, di avere vissuto un'esperienza piacevole⁴¹.

L'informazione, la consultazione, il coinvolgimento, la co-progettazione, elementi emergenti dalle diverse tipologie di esperienze partecipative, sono contenuti grazie ai quali gli adulti possono dare uno sviluppo alle molteplici forme di partecipazione, che però «esiste di per sé, esiste in quanto ogni bambino è un essere sociale in relazione con altri bambini e con gli adulti. Ciò negli spazi di vita quotidiana in cui le diverse generazioni si esprimono e si incontrano, quindi nella famiglia, nelle istituzioni – soprattutto scolastiche –, nel tempo libero e nelle pratiche partecipative di gestione del territorio e dell'ambiente sociale in cui i bambini vivono»⁴².

Volendo approfondire alcune di queste esperienze partecipative/buone pratiche italiane⁴³, occorre innanzitutto considerare che esse vertono maggiormente sui Consigli dei bambini e dei ragazzi, sui laboratori di urbanistica partecipata a cui si può aggiungere anche quelli sulla promozione della mobilità. A coronare queste pratiche si pongono anche tutti i tentativi di trasformazione delle città in “città amiche dell'infanzia”, che promuovono la partecipazione sociale dei soggetti in crescita.

Negli ultimi anni, l'Italia ha assistito allo sviluppo di un vero e proprio Movimento di città amiche dell'infanzia, che mira a riforme istituzionali, regolamenti, piani

⁴⁰ Ivi, p. 16.

⁴¹ Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per le politiche della famiglia; Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali; Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza; Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Istituto degli Innocenti – V. Belotti (a cura di), *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009*, cit., p. 7.

⁴² Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza – V. Belotti (a cura di), *Costruire senso, negoziare spazi*, cit., p. XIII.

⁴³ Tali buone pratiche sono riportate in diversi Quaderni del Centro Nazionale di Documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza dedicati ai progetti di attuazione della l. 285/97.

d'azione, politiche e fondi stanziati all'interno del più ampio contesto del *Child Friendly Cities Initiative* promossa dall'Unicef e dal suo Centro di Ricerca a Firenze, tanto nel sud come nel nord del mondo⁴⁴. Tutto ciò è stato favorito dall'incontro della nuova visione dell'infanzia, la quale riconosce il bambino come soggetto attivo che agisce nel presente, con la nuova cultura della città, che «incoraggia i cittadini a partecipare in processi finalizzati a rendere l'ambiente fisico e sociale più sostenibile ed equo»⁴⁵.

Tale movimento si muove all'interno della cornice culturale offerta dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia del 1989, per la quale i bambini e gli adolescenti sono cittadini a pieno diritto, capaci di partecipare alla vita sociale, anche urbana.

Su questo sfondo concettuale sono stati predisposti piani nazionali e locali d'azione per l'infanzia per tradurre in pratica gli impegni presi in sede internazionale⁴⁶. Dagli inizi degli anni '90, l'Italia ha sperimentato, in particolare, l'approccio *Città amiche dell'infanzia*⁴⁷, a partire dalla rete *Città dei bambini*⁴⁸ creata dal Consiglio Nazionale delle Ricerche (Cnr) e in seguito istituzionalizzando il programma nazionale *Città sostenibili delle bambine e dei bambini*⁴⁹. Di tale movimento è degna di nota «l'idea di analizzare il presente e pensare le scelte future a partire dalle esigenze, difficoltà, aspirazioni dei membri più deboli di una comunità, come modo efficace per tutelare i diritti di tutti e per uscire dalla logica utilitaristica che troppo spesso ispira le scelte politiche»⁵⁰.

⁴⁴ Unicef, *La città con i bambini. Città amiche dell'infanzia in Italia*, Grafica Bis, Roma 2005, p. 5. Il Centro di Ricerca Innocenti dell'Unicef ospita il Segretariato dell'iniziativa internazionale delle città amiche dell'infanzia responsabile per la documentazione di esperienze innovative di governance locale impegnata nella realizzazione dei diritti dell'infanzia. Il Centro opera come un punto di riferimento globale per l'analisi delle metodologie e delle buone pratiche, per la diffusione dell'innovazione e per il sostegno di reti che a livello nazionale, regionale ed internazionale promuovono la sperimentazione locale di città e comunità a misura di bambini.

⁴⁵ Unicef, *La città con i bambini*, cit., p. 6.

⁴⁶ «L'articolo 7 della legge 285/97 provvede al sostegno finanziario ed alla legittimazione normativa del progetto *Città sostenibili delle bambine e dei bambini* promosso dal Ministero dell'Ambiente in seguito agli impegni presi al *City Summit di Istanbul* (1996) per creare un programma nazionale di città amiche dell'infanzia. I sindaci italiani che, con il coinvolgimento attivo del Comitato Italiano per l'Unicef, avevano creato dall'inizio dello scorso decennio l'iniziativa *Sindaci difensori dei bambini*, hanno organizzato una rete di città e comunità impegnate a dare spazio ai più giovani, nelle strade, nelle scuole e nel governo locale» (Unicef, *La città con i bambini*, cit., pp. 5-6).

⁴⁷ Nell'Unione Europea il programma è affiancato dalla Rete europea per le città amiche dei bambini (*European Network Child Friendly Cities - Encfc*), che nella sua IV Conferenza (Rotterdam 2008) ha emanato una rilevante Dichiarazione (*Declaration of Rotterdam On the role of local and regional authorities in the establishment of child friendly communities*).

⁴⁸ Cfr. www.lacittadeibambini.org.

⁴⁹ I documenti che hanno maggiormente ispirato la strategia delle *Città sostenibili amiche delle bambine e dei bambini*, e che fanno da sfondo alle iniziative locali, nazionali e internazionali delle associazioni e dei Governi per promuovere un ambiente a misura dell'infanzia, sono, oltre alla citata *Convenzione di New York*, 1989, l'*Agenda 21* (ONU, Rio de Janeiro, 1992); l'*Agenda di Habitat II* (ONU, Istanbul, 1996), la *Carta di Aalborg* (1994) e le indicazioni del Segretariato internazionale delle *Città amiche dei bambini* (<http://www.cittasostenibili.minori.it>).

⁵⁰ O. Zanato con: F. Bussi, A. Cesaro, D. Luise, E. Maggiolo, C. Mauro, R. Montani, L. Rocca, E. Toffano, A. Tosi, P. Zamperlin, M.G. Zanato, *L'educazione per la città, la città per l'educazione*, cit., p. 892.

Nell'influenzare lo sviluppo di questa rete istituzionale, si è distinto Tonucci⁵¹, secondo cui i minori d'età subiscono in modo particolarmente rilevante gli svantaggi di una situazione generale di degrado della vita sociale complessiva che si evidenzia nella struttura urbanistica della città. Una città caratterizzata dal trasporto motorizzato, e conseguente viabilità centrata sulle automobili a discapito di percorsi pedonali inesistenti o inadeguati, dalla mancanza di luoghi pubblici di incontro e di spazi a debole strutturazione. Partendo da queste constatazioni Tonucci propone di cambiare la città utilizzando il bambino come parametro di riferimento: un cambiamento generale della società, che dovrebbe essere riprogettata tenendo conto delle esigenze dei bambini, e promuovendone la loro partecipazione attiva al cambiamento⁵², nella consapevolezza che ciò si ripercuote positivamente sulla condizione di vita di altre fasce della popolazione. In un documento, divulgato dal Ministero dell'Ambiente nel 1998, si legge a proposito che «se nelle nostre città cominceremo a lavorare perché i bambini e le bambine vivano secondo le loro esigenze ci renderemo conto che in effetti non stiamo lavorando solo per i bambini [...]. Assumere il bambino come parametro di cambiamento significa pensare una città più adatta per tutti i cittadini»⁵³. Da ciò si evince una sorta di ripensamento collettivo degli ordini di priorità societaria che lascia al bambino/adolescente *parte* della proposta e della valutazione delle azioni⁵⁴.

In ultima analisi, una delle più importanti e innovative componenti delle iniziative delle *Città amiche* è data proprio dalla promozione della partecipazione sociale dei minori d'età.

In questa direzione si era già mosso l'Unicef, ideando un testo pragmatico dal titolo *Costruzione di una Città amica delle bambine e dei bambini. Nove passi per l'azione*. Il documento si propone come base di lavoro utile a ogni esigenza locale e fornisce un ampio approccio da adattare ai bisogni, alle aspirazioni e alle prassi del territorio, attraverso un processo partecipativo capace di coinvolgere tutti i soggetti interessati: le autorità locali, la società civile, gli esperti, le comunità e, in particolar modo, le bambine e i bambini. In questa proposta vengono identificati nel dettaglio i passi necessari per costruire un sistema di governo locale impegnato ad attuare i diritti dei bambini e degli adolescenti⁵⁵; azioni tra loro interdipendenti e tutte centrate sul comune obiettivo di

⁵¹ Francesco Tonucci nel 1991 ha varato nel Comune di Fano il progetto di una *Città dei bambini*. Per lo stesso progetto è stato chiamato nel 1995 come consulente dal Sindaco di Palermo.

Il progetto la *Città dei bambini* nasce nel 1991 a Fano, attraverso una serie di convegni e incontri, fin dai primi anni si forma una rete di città che si riconoscono nelle sue proposte. Nel 1996 il Laboratorio internazionale si trasferisce presso l'Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione del Consiglio Nazionale delle Ricerche di Roma e da qui si organizza la rete internazionale, qui vengono prodotti i materiali di sostegno alle iniziative e a Roma si organizzano gli incontri internazionali annuali. Nel 2001 la città di Roma aderisce alla rete assumendo il ruolo di città capofila. Oggi la rete è composta da circa cento città italiane, una ventina di piccole città spagnole intono a Barcellona e Valencia e le principali città argentine tra cui Buenos Aires e Rosario. Per un'approfondita conoscenza delle motivazioni e delle proposte del progetto si possono leggere Tonucci, 1996 e 2002.

⁵² Cfr. F. Tonucci, *La città dei bambini*, Laterza, Bari 1996.

⁵³ Centro Nazionale di Documentazione ed Analisi sull'Infanzia e l'Adolescenza, *Infanzia e adolescenza: diritti e opportunità. Orientamenti alla progettazione degli interventi previsti dalla legge n. 285/1997*, Istituto degli Innocenti, Firenze 1998, p. 33.

⁵⁴ C. Baraldi, G. Maggioni, M. Mittica, *Pratiche di partecipazione*, cit., p. XXVII.

⁵⁵ I Nove passi includono: la partecipazione delle bambine e dei bambini; un quadro legislativo amico delle bambine e dei bambini; una Strategia per i diritti dell'infanzia in città; un'unità di intervento o un meccanismo di coordinamento per i diritti dell'infanzia; una valutazione e un'analisi dell'impatto

migliorare la vita delle giovani generazioni nei centri urbani. Tra tutti si riconosce che «il primo passo – la promozione della loro partecipazione attiva – è fondamentale per l'intero processo»⁵⁶.

Significativa è inoltre la rete *Città educative* che sostiene i cittadini, e in particolare i bambini e gli adolescenti ad essere protagonisti della propria città, rispondendo a criteri di dialogo e partecipazione. La logica sottesa riconosce che l'ambiente urbano offre stimoli e parallelamente dispone di risorse importanti per una formazione integrale, lungo la crescita, basandosi sul presupposto che esista una richiesta diffusa di educazione.

La caratteristica comune di tutte le città educative è quella di assumere, accanto alle funzioni tradizionali (economiche, sociali, politiche e di prestazione di servizi), una responsabilità circa lo sviluppo culturale di tutti i cittadini a partire dai bambini. Nel mondo, più di trecento città hanno sottoscritto la *Carta delle città educative*. Queste si sono impegnate a seguirne i principi e, in particolare, a considerare in modo esplicito la possibile ricaduta di ogni decisione e di ogni iniziativa sui modi di pensare e di convivere dei cittadini⁵⁷.

In tutte queste esperienze, la partecipazione attiva ed autonoma dei bambini alle scelte (*partecipazione decisionale*) e ai progetti (*partecipazione progettuale*) è considerata fondamentale per il cambiamento istituzionale, ambientale e culturale delle città. Attraverso tale promozione della partecipazione decisionale e progettuale, infatti, «viene sviluppata l'idea di città come sistema aperto che riconosce visibilità e legittimità a tutti i suoi cittadini, in primo luogo ai bambini»⁵⁸. I progetti di promozione della partecipazione si rivolgono generalmente alla fascia di età dai 9 ai 14 anni, sebbene la progettazione partecipata coinvolga talvolta anche bambini più piccoli.

4.3.1 I Consigli dei bambini e dei ragazzi

I Consigli dei bambini e dei ragazzi (Ccr) sono lo strumento privilegiato della promozione della partecipazione decisionale, dei bambini.

Belluno è stato il primo capoluogo di Provincia in Italia, nel 1991, a dare vita a un Consiglio Comunale aperto alle giovani generazioni. Fano ha istituito nel 1992 un Consiglio Comunale dei bambini, seguita da Pesaro, che nel 1994 ha inaugurato i consigli circoscrizionali. Molti altri Comuni hanno creato strutture analoghe dal 1996 ad oggi⁵⁹. Negli ultimi anni nel nostro Paese il numero dei Ccr è passato da poche decine ad alcune centinaia, ed è in continuo aumento. Anche altri Paesi (come la Francia, la Svizzera, la Romania e l'Ungheria, ecc.) attuano l'esperienza di tali Consigli e insieme

sull'infanzia, un bilancio dedicato all'infanzia; un regolare Rapporto sulla condizione dell'infanzia in città; la diffusione di una conoscenza sull'infanzia; un'istituzione indipendente per l'infanzia. Cfr. Unicef, *Costruire città amiche delle bambine e dei bambini. Nove passi per l'azione*, Primegraf, Roma 2005.

⁵⁶ Ivi, p. 8.

⁵⁷ Il movimento internazionale *Le città educative*, nato a Barcellona nel 1990, si è istituzionalizzato come *Associazione Internazionale delle Città Educative* nel 1994 mediante l'approvazione della *Carta delle Città Educative*, in occasione del III Congresso Internazionale di Bologna (documento successivamente revisionato al Congresso Internazionale di Genova nel 2004 per adattare la sua impostazione alle nuove sfide e necessità sociali).

⁵⁸ Unicef, *La città con i bambini*, cit., p. 28.

⁵⁹ Ivi, p. 29.

all'Associazione francese ed italiana hanno dato vita all'Associazione europea *Youth Planet*⁶⁰, che promuove forme analoghe di partecipazione dei giovani.

Attraverso questo metodo di intervento, i bambini e i ragazzi esprimono all'Amministrazione locale le loro istanze e richieste come cittadini, in un rapporto non di mera *esposizione e rivendicazione*, ma di *collaborazione e corresponsabilità* con le istituzioni.

I Consigli diventano anche promotori di altre iniziative e sono coinvolti nella promozione di progettazioni partecipate, piani di mobilità, laboratori di educazione civica e ambientale. L'obiettivo primario dei Consigli è quello di «coinvolgere i bambini nell'amministrazione della città nel proporre soluzioni per renderla più vivibile, con un adeguato riconoscimento delle loro competenze in via di evoluzione. In secondo luogo, c'è un obiettivo educativo, che si esprime in un'offerta ai bambini dell'opportunità di avvicinarsi alle istituzioni, sviluppare il senso civico di appartenenza alla comunità, il rispetto dei valori e del patrimonio comune»⁶¹.

I Ccr sono dunque momenti di educazione alla partecipazione per tutti i cittadini, e diventano occasione di intervento positivo in quanto le condizioni di vita dei bambini costituiscono gli indicatori ambientali primari della vita di tutta la comunità riconoscendo e rendendo i bambini e i ragazzi cittadini a tutti gli effetti. Per raggiungere tale scopo i ragazzi necessitano del sostegno di adulti maturi e responsabili, disposti all'ascolto e all'osservazione, ossia dei "facilitatori" di partecipazione. I primi adulti che si dovrebbero impegnare in tal senso sono il Sindaco e gli Amministratori comunali, a cui si dovrebbe affiancare la scuola, che può declinare a tal fine parte della sua proposta educativo-didattica; senza contare che gli insegnanti possono farsi da tramite con le altre forze sociali della comunità.

Tali Consigli sono solitamente frutto di una progettualità educativa che vede collaborare tra di loro scuole, famiglie, amministrazioni comunali, e associazioni operanti nel territorio. In prevalenza essi sono promossi dall'amministrazione municipale e dalla scuola. Ragazzi e ragazze che fanno parte di un Consiglio vengono scelti dai compagni che li votano o sorteggiati (in genere nel numero di tre) fra coloro che si sono dichiarati disponibili. Un Consiglio solitamente sta in "carica" uno o due anni.

Sul piano organizzativo ogni realtà si caratterizza in maniera specifica. La maggior parte dei Consigli nati in Italia si riconosce in uno dei due *modelli* principali, le cui matrici progettuali sono esito di elaborazioni che fanno capo a *Democrazia in erba* e al *Centro psicopedagogico per la pace*⁶².

⁶⁰ È l'associazione europea dei CCR, costituitasi nel novembre 1996 a Parigi e denominata "Y-Planet" *Youth-Participation in Local Authority Network Today*.

⁶¹ Unicef, *La città con i bambini*, cit., p. 29.

⁶² «*Democrazia in Erba* è un'associazione nazionale, nata a Roma nel 1995, da alcuni comuni italiani che hanno avviato esperienze di partecipazione di bambini, ragazzi e giovani, all'amministrazione delle città. Lo scopo della associazione è quello di sensibilizzare le giovani generazioni, perché diventino protagonisti responsabili del miglioramento della qualità della vita per tutti. Sostiene l'elaborazione di progetti per la costituzione di nuovi Consigli dei Ragazzi, comunali, regionali, municipali, circoscrizionali, collaborando a momenti di autoverifica e di valutazione di chi ha già istituito un Consiglio, offrendo corsi. Il *Centro Psicopedagogico per la Pace e la gestione dei conflitti* (Cpp) di Piacenza, diretto da Daniele Novara, opera nelle aree della formazione, della consulenza e della progettazione psicopedagogica. Da undici anni si occupa dei temi legati alla gestione e alla trasformazione costruttiva dei conflitti. Il Cpp ha sviluppato la proposta dei Consigli municipali dei

Democrazia in erba parte dal riconoscimento che collaborare con i bambini alle opportunità di vivere la democrazia è un'esigenza fondamentale per il bene di tutti e una vera e propria scelta strategica che caratterizza la qualità democratica e civile di una nazione.

Il *Centro psicopedagogico per la pace* sottolinea l'esigenza di educare i giovani alla legalità e al senso di appartenenza, attraverso una pedagogia dell'ascolto, praticata da adulti capaci di predisporre forme di apprendimento esperienziale che aiutino i ragazzi a comprendere il senso delle regole democratiche e a percepire che il territorio e le strutture pubbliche appartengono anche a loro.

4.3.2 I laboratori di urbanistica partecipata

La promozione della partecipazione dei bambini, mediante laboratori di urbanistica partecipata, è la modalità di gran lunga più diffusa di partecipazione progettuale. Tale esperienza è stata aperta per la prima volta a Fano nel 1993⁶³.

In questi spazi laboratoriali, i bambini, in collaborazione con architetti, ingegneri e urbanisti, immaginano e ristrutturano aree della città secondo le loro esigenze e il loro gusto estetico. Ai bambini si riconosce la competenza di elaborare i propri bisogni e i propri desideri, valorizzando la loro creatività espressiva, in vista del cambiamento della città. I bambini, afferma Lorenzo, «esprimono in maniera semplice quei grandi ideali che sono alla base del principio di partecipazione, ossia che i cittadini sono intelligenti, creativi e capaci; che la diversità di idee, di opinioni e di proposte va a beneficio dello sviluppo umano; che la comunicazione e la collaborazione tra soggetti diversi può migliorare tanto la realtà che gli stessi attori sociali»⁶⁴.

I soggetti in crescita, grazie alla loro facilità a immaginare e comunicare “visioni utopiche”, a vedere e progettare l'ambiente con modalità più globali e interconnesse,

ragazzi (Cmr) nell'ambito del progetto *Bambini e futuro*, partito nel 1990. Dopo l'incontro con l'esperienza dei *Consigli dei ragazzi* francesi (1992) ha avviato le prime esperienze e messo a punto un progetto di Cmr rivolto alla fascia d'età 10/15 anni, privilegiando la partecipazione spontanea rispetto alla rappresentanza formale e al meccanismo elettorale» (V. Baruzzi, A. Baldoni, *La democrazia s'impara, consigli dei ragazzi e altre forme di partecipazione*, La Mandragola, Imola 2003, p. 17).

⁶³ Il Laboratorio di progettazione partecipata di Fano è uno degli esempi più significativi di urbanistica partecipata. «Con la consulenza di professionisti esterni (un urbanista ed un architetto), esso coinvolge un gran numero di classi di scuole elementari e medie inferiori, alle quali ogni anno è assegnato un tema specifico, inerente al cambiamento di particolari aree della città: le piazze ed i monumenti, il verde, il traffico, i rifiuti, la scuola, il gioco ed i suoi spazi. Il Laboratorio si è quindi occupato dell'intera gamma di interventi ambientali, inclusa l'eco-gestione dei rifiuti urbani. Tra i progetti attuati, si segnalano la ristrutturazione di una casa colonica da adibire ad attività ludico-educative per i bambini, la realizzazione di una pista ciclabile, la realizzazione di una fontana in un chiostro, la realizzazione di un punto di avvistamento del mare in un parco, la risistemazione di un'area verde abbandonata. Spazio è stato dato anche ad un gruppo di ex bambini consiglieri, coordinato da un architetto, che si è incontrato per elaborare e proporre idee sul nuovo Piano Regolatore, analizzando i problemi, le risorse, e fornendo indicazioni e proposte dal punto di vista dei bambini» (Unicef, *La città con i bambini*, cit., p. 29).

⁶⁴R. Lorenzo, *La città sostenibile. Partecipazione, luoghi, comunità*, Eléuthera, Milano 1998, p. 38. Raymond Lorenzo è un'urbanista (Master of City Planning, Harvard Univ. 1975) ed esperto di progettazione e pianificazione partecipata e proattiva. Lavora da quasi 30 anni, in Italia ed all'estero per diffondere e consolidare i principi e gli approcci della partecipazione in vari ambiti. È fondatore e responsabile tecnico-scientifico della cooperativa sociale ABCittà, Milano-Perugia, con la quale ha operato per numerosi enti pubblici locali, provinciali, regionali e ministeri sui seguenti temi: progettazione urbana, pianificazione complessa ed integrata, sviluppo urbano sostenibile, agenda 21, diritti e opportunità di bambini e giovani rispetto alla vita urbana.

danno origine a progetti contenenti indicazioni più eco-sostenibili, più semplici e più sensibili ai bisogni degli utenti⁶⁵. L'idea di base è che «la realizzazione delle loro idee permette un'adeguata gestione degli spazi con un'attenzione particolare alla funzione di incontro e di socializzazione. In questo modo, ai bambini è anche mostrato come, per essere da loro fruibile, la città debba rispondere alle loro esigenze ed essere ridisegnata ascoltando direttamente il loro parere»⁶⁶.

Francis e Lorenzo hanno compiuto una classificazione molto pregnante della successione e dell'affinamento nel corso del tempo della pratiche di progettazione partecipata dei/con i bambini⁶⁷.

Essi individuano sette “domini” (*realms*) della partecipazione, sette approcci che coprono il complesso di esperienze di progettazione partecipata dei bambini in diverse realtà culturali e geografiche. L'ordine proposto non costituisce una graduatoria, ma un'ipotesi di interpretazione di questa pluralità di esperienze, anche se l'ultimo modello proposto è ritenuto più innovativo e avanzato⁶⁸. Il coinvolgimento dei bambini nelle esperienze di progettazione partecipata aggiunge, alla molteplicità di interessi e di punti di vista caratteristici di ogni laboratorio, una specifica visione del mondo. «È possibile dire che un laboratorio di progettazione partecipata senza il contributo dei bambini è un laboratorio difettivo alla radice, monco, incompleto, meno ricco di energia e di speranza»⁶⁹.

Negli ultimi anni, l'Agenda 21 Locale ha contribuito allo sviluppo di attività dei laboratori di progettazione partecipata nell'area ambientale, attraverso interventi sul tessuto urbano. La progettazione partecipata è stata utilizzata anche per la promozione della mobilità dei bambini, per la riqualificazione degli spazi pubblici (in particolare spazi verdi, come parchi e giardini scolastici) e, in misura minore, per l'eco-gestione dei rifiuti urbani.

Alla progettazione partecipata è però attribuito anche un secondo significato: l'educazione alla cittadinanza attiva, che fornisce ai bambini gli strumenti per comprendere i propri diritti oltre a sviluppare capacità cognitive, culturali, manuali e relazionali. Ciò comporta che «le attività siano tali da far prendere ai bambini coscienza dei propri diritti e dare loro la possibilità di sperimentare come esercitarli. Inoltre, i bambini sono educati al rispetto e alla riqualificazione delle risorse come bene

⁶⁵ Cfr. *ivi*, pp. 75-76.

⁶⁶ Unicef, *La città con i bambini*, cit., p. 29.

⁶⁷ M. Francis, R. Lorenzo, *Seven Realms of Children's Participation*, in “Journal of Environmental Psychology”, 22, 2002, pp. 157-169 (parzialmente tradotto in italiano con il titolo *L'ipotesi dei 'sette reami'*, in “Paesaggio urbano”, 1, 2003, pp. 24-32).

⁶⁸ I domini individuati sono i seguenti: *romantico* (“i bambini come *planners*”: essi costruiscono il proprio futuro da sé, senza un apporto significativo degli adulti); *advocacy* (“i *planners* per i bambini”: i progettisti esperti prestano le proprie competenze per progetti ritenuti adatti ai bambini); *bisogni* (“le scienze sociali per i bambini”: i tecnici elaborano metodi sofisticati di analisi dei bisogni dei bambini orientando i progetti sui risultati delle analisi); *apprendimento* (“i bambini come *learners*”: i progetti dei bambini vengono elaborati attraverso le esperienze di apprendimento ambientale che i bambini, guidati dagli adulti, compiono sul terreno); *diritti* (“i bambini come cittadini”: i processi decisionali e il governo della città vengono rimodulati in base alla consapevolezza che i bambini sono ormai considerati come titolari di diritti); *istituzionalizzazione* (“i bambini come adulti”: il contributo dei bambini è incanalato in un alveo di vincoli e di limiti istituzionali). Cfr. M. Francis, R. Lorenzo, *Seven Realms of Children's Participation*, cit.

⁶⁹ G. Paba, C. Perrone, *I bambini e la città: esploratori, progettisti, costruttori*, in “Rassegna bibliografica”, 4, 2004, p. 18.

collettivo»⁷⁰. I bambini sono stimolati all'ascolto di altri linguaggi e opinioni dei diversi soggetti appartenenti alla comunità creando continua occasione di dialogo e confronto. Infine, i bambini sono educati a ragionare in termini di progettazione e fattibilità, attraverso strumenti che consentono il passaggio dall'individuazione dei diritti e dei bisogni alla formulazione di ipotesi operative.

4.3.3 Le iniziative di promozione della mobilità

Le ricerche confermano che i bambini vivono isolati, quasi esclusivamente in luoghi protetti ma chiusi, senza potersi muovere liberamente per la città. Questa situazione dipende primariamente dalle paure suscitate nei genitori da condizioni insane (traffico veicolare e presenza di sconosciuti) ritenute sempre più minacciose.

Promuovere la mobilità autonoma dei bambini significa rendere più sicure strade e piazze e «cambiare le condizioni di vita della città, della viabilità e della regolazione del traffico, ma anche della vita di comunità e della socializzazione, arricchita dalle dinamiche interattive intergenerazionali»⁷¹. Il tentativo di cambiamento della città avviene attraverso la promozione di un processo partecipativo: i bambini sono invitati ad essere cittadini che attivamente si muovono negli spazi della città, occupandoli, giocando, girando da soli e in gruppo, costringendo la città ad adattarsi al loro esserci e muoversi⁷².

Con la sua organizzazione la città può, difatti, favorire od ostacolare i processi partecipativi: la partecipazione dell'infanzia si realizza al meglio se gli adulti creano degli spazi adeguati o lasciano che i bambini e gli adolescenti se ne appropriino e li reinventino, per avere la possibilità di far sentire le loro voci, lasciare segni del loro passaggio⁷³. Ripensare e riprogettare una città in maniera condivisa fa bene ai bambini coinvolti e fa bene alla città stessa.

La sfida è grande e i percorsi lunghi e complessi, ma lo scopo è alquanto semplice e naturale come l'infanzia di tutti i tempi: offrire ai bambini «la possibilità di uscire di casa e immergersi nella città, con l'animo aperto agli incontri casuali, e al teatro urbano, al riconoscimento dell'amico o alla scoperta dello straniero; riassaporare il gusto dell'avventura infantile»⁷⁴. Si tratta quindi di concedere opportunità vere, sicure, perché i bambini e le bambine «riscoprano non soltanto la quotidianità che loro è stata sottratta ma anche imparino a vivere ed apprezzarne la portata con il riscoprire la valenza dell'esperienza personale, propria, vale a dire luoghi, occasioni, spazi in cui essi

⁷⁰ Unicef, *La città con i bambini*, cit., p. 40.

⁷¹ Ivi, p. 30.

⁷² «Le esperienze di promozione della mobilità nei percorsi casa-scuola sono generalmente legate ad attività di progettazione partecipata per l'individuazione di percorsi sicuri. Questo tipo di iniziativa vede la collaborazione, oltre che degli uffici tecnici dei Comuni e delle scuole, delle associazioni di volontariato e di categoria, degli anziani, dei vigili urbani, dei genitori e così via. A Fano e Pesaro, sono state realizzate attività di urbanistica partecipata per studiare i percorsi casa-scuola più funzionali, e per avviare progetti di ristrutturazione della viabilità ed interventi di regolazione del traffico, che sono stati poi attuati. L'iniziativa ha avuto particolare successo, con ampio coinvolgimento di insegnanti, genitori e bambini» (*ibidem*).

⁷³ Cfr. E. Becchi, *Chi è il bambino?*, in D. Lodi, C. Micali Baratelli (a cura di), *Una cultura dell'infanzia. Contributi per la società di domani*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1997.

⁷⁴ P. Baldeschi, *La città dei bambini è la città di tutti*, in Id (a cura di), *La città e il bambino*, sezione monografica di "Paesaggio urbano", 3 1995, p.5.

possano [...] dimensionare i loro territori, e i loro tracciati, relazionarsi, dove possano effettivamente vivere esperienze»⁷⁵.

Alla città si chiede oggi di progettare luoghi dove bambini e adolescenti possano stare con gli altri, dialogare, operare, «rispettando la necessità di ritrovo tra persone della medesima categoria/generazione, ma anche favorendo l'incontro e l'integrazione delle generazioni e delle diversità»⁷⁶, per condurre, quindi, attività separate e per incontrarsi in iniziative comuni. Infatti adultismi, incapacità di ascolto, ostacoli nelle possibilità di esplorare, spazi senza margini di libertà, eccessi di protezione e sicurezza sono elementi che «rendono sempre più difficile all'infanzia urbana crescere in modo armonico vedendo rispettata la singolarità di ciascuno e la specificità delle età»⁷⁷.

4.3.4 L'attività del Pubblico Tutore dei minori del Veneto

Di pericolare rilievo quanto realizzato, come accennato, dall'Ufficio del Pubblico Tutore dei minori del Veneto relativamente al diritto di partecipazione.

A partire dal 2005 l'Ufficio del Pubblico Tutore⁷⁸ ha realizzato alcune attività a respiro regionale elaborate e condotte in collaborazione con soggetti istituzionali e del terzo settore, sul tema della partecipazione dei ragazzi intesa come promozione del diritto, della possibilità, per bambini e adolescenti, di sentirsi soggetti attivi rispetto a processi decisionali e operativi che direttamente li riguardano. In particolare, il percorso di approfondimento avviato ha avuto come obiettivo quello di riflettere sul senso e sul significato della partecipazione realizzata nel corso di alcune esperienze venete di partecipazione giovanile e di arrivare a definire in modo condiviso alcuni orientamenti utili alla promozione, al sostegno e allo sviluppo di processi di partecipazione riguardanti minori d'età compresa tra gli 11 e i 15 anni⁷⁹.

Sempre del 2008 è da ricordare l'iniziativa organizzata da Amnesty International, Unicef Veneto, Arci Ragazzi, Italia Nostra, dal titolo *Viaggio alla ricerca dei diritti insieme alle ragazze e ai ragazzi del Veneto*. Il progetto, nato dal desiderio di riscoprire i diritti dei bambini e degli adolescenti attraverso la lente della partecipazione, da intendersi «come processo di crescita e di conoscenza dei propri diritti e della realtà sociale e delle sue dinamiche ma anche come assunzione di corresponsabilità e codeterminazione che riconosca il valore del contributo di ogni ragazzo e lo metta in condizione di essere protagonista»⁸⁰. Al termine del primo anno di lavoro è stato presentato al Pubblico Tutore dei minori del Veneto un documento d'intenti in cui i ragazzi affermano:

⁷⁵ C. Laneve, *Il bambino e la città*, in "Studium educationis", 2, 2002, p. 406.

⁷⁶ O. Zanato con: F. Bussi, A. Cesaro, D. Luise, E. Maggiolo, C. Mauro, R. Montani, L. Rocca, E. Toffano, A. Tosi, P. Zamperlin, M.G. Zanato, *L'educazione per la città, la città per l'educazione*, cit., p. 896.

⁷⁷ Ivi, p. 956.

⁷⁸ Hanno rivestito la carica di Pubblico Tutore dei minori del Veneto dal 2001 al 2010 Lucio Strumendo; a seguire Aurea Dissegna.

⁷⁹ Cfr. Regione del Veneto – Ufficio del Pubblico Tutore dei Minori, Università degli Studi di Padova – Centro Interdipartimentale di ricerca e servizi sui diritti della persona e dei popoli, *La partecipazione degli adolescenti*, cit.

⁸⁰ Osservatorio regionale per l'infanzia e l'adolescenza – V. Belotti, M. Castellan (a cura di). *Nessuno è minore, Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza nel Veneto. Anno 2006*, cit., p. 163.

Vorremmo che il nostro diritto a parlare diventasse sostanziale e non più formale, permettendoci di esporre la nostra opinione; questo comporta l'essere ascoltati perché anche noi abbiamo una dignità [...] Chiediamo una maggiore conoscenza dei mezzi che abbiamo per poter suggerire le nostre idee, quindi vorremmo un linguaggio meno tecnico o più semplice, specificando che con semplice non intendiamo essere trattati da infanti [...]. Vorremmo essere più partecipi nelle questioni che ci riguardano e nei progetti che vengono realizzati per noi, quindi avere una maggiore considerazione da parte degli adulti⁸¹.

È stato significativo anche il fatto che successivamente due ragazzi abbiano partecipato alla presentazione del Rapporto Nazionale del Progetto, riportando, a nome dei coetanei, i loro commenti e le loro raccomandazioni.

Nel corso del 2006, su iniziativa degli stessi ragazzi, si è deciso di continuare il lavoro iniziato e di focalizzarlo proprio sul diritto alla partecipazione. Sono stati organizzati, a Padova, due incontri a cui ha partecipato una trentina di ragazze e ragazzi, tra i 15 e i 18 anni, provenienti dalle varie province e dalle diverse associazioni del Pidida presenti nel Veneto. Da ricordare che il Pubblico Tutore ha anche supportato alcune pubblicazioni sulla partecipazione, tra le quali è degna di nota *Partecipo dunque sono. Diritti (e relative responsabilità) dei ragazzi e delle ragazze secondo la Convenzione Onu sui diritti dei minori*⁸².

Nel 2007 sono stati avviati alcuni filoni d'indagine e approfondimento che consentono ai bambini e agli adolescenti di mettere a fuoco la realtà in cui vivono, consentendo loro un dialogo con le Istituzioni che sia in grado di offrire spunti per politiche sociali sempre più a misura di ragazzi e ragazze.

L'Ufficio del Pubblico Tutore dei minori, nel 2008, ha impostato un progetto di ricerca con l'obiettivo di esplorare i contesti di partecipazione dei ragazzi in Veneto e di conoscerne e comprenderne i presupposti e le modalità di realizzazione. Un'indagine quantitativa ha messo inizialmente in luce quali siano le occasioni di partecipazione sociale riservate ai bambini e ai ragazzi ("Consigli dei ragazzi" per la maggior parte, o esperienze di progettazione partecipata e di mobilità sostenibile), per poi proseguire con la disamina di alcuni contesti di partecipazione, anche attraverso l'osservazione etnografica e partecipante degli incontri tra i ragazzi⁸³. Alla base di questo lavoro vi è l'intenzione di comprendere in che modo gli adulti lavorino e coinvolgano attivamente i bambini e i ragazzi nelle decisioni che li riguardano direttamente e come si realizzi la relazione tra adulto e non adulto. Allo scopo si è osservato il ruolo dell'adulto (insegnante, educatore, facilitatore, amministratore...) negli incontri tra adulti e in quelli con i ragazzi.

Spostando il focus «è sembrato interessante approfondire le diverse modalità con cui i ragazzi lavorano, le loro proposte e i loro interessi, il loro grado di coinvolgimento

⁸¹ *Ibidem*.

⁸² Pidida, Regione del Veneto – Ufficio del Pubblico Tutore dei Minori, Università degli Studi di Padova – Centro Interdipartimentale di ricerca e servizi sui diritti della persona e dei popoli – I. Indelicato (a cura di), *Partecipo dunque sono. Diritti (e relative responsabilità) dei ragazzi e delle ragazze secondo la Convenzione Onu sui diritti dei minori*. Cfr. www.infanziaediritti.it

⁸³ Nel 2010 in Veneto risultavano 93 esperienze di partecipazione attive che coinvolgono bambini e ragazzi e 28 esperienze avviate negli anni precedenti ma terminate o sospese. Cfr. Il Pubblico tutore dei minori. Garante dei diritti dei minori d'età – L. Strumendo, *Funzioni e attività 2001-2010*. Cfr. www.tutoreminori.regione.veneto.it.

(e di consapevolezza), ma anche il loro modo di relazionarsi con l'adulto e le eventuali modalità utilizzate per la costruzione di una progettualità condivisa da adulti e ragazzi»⁸⁴. Sulla base di materiali raccolti attraverso l'osservazione partecipante, è stato possibile scegliere una tematica di approfondimento da cui cominciare a sistematizzare alcune riflessioni sulle relazioni tra ragazzi e adulti all'interno degli incontri di partecipazione.

Nel 2009, si è dato inizio a periodici incontri con i coordinatori delle esperienze esaminate allo scopo di definire un percorso di collaborazione che desse visibilità ai bambini e ai ragazzi e che fosse motivo di scambio, confronto e condivisione tra gli adulti che coordinano e promuovono tali pratiche di partecipazione in Veneto. L'obiettivo di tali incontri è stato quello di organizzare, in modo ovviamente partecipato, un Seminario (febbraio 2010⁸⁵) che ha dato l'opportunità ad alcuni ragazzi di illustrare a coetanei e adulti la propria esperienza partecipativa. Parecchi gli incontri finalizzati alla conoscenza reciproca e all'organizzazione dell'evento regionale; in un'occasione (maggio 2009) si è ritenuto di far partecipare anche alcuni rappresentanti dei ragazzi/e che, attraverso il gioco e l'animazione, potessero conoscersi e decidere la modalità con cui presentare le proprie esperienze al seminario.

Un altro filone di studio, avviato dall'Ufficio del Pubblico Tutore nel 2008 e sviluppato nel 2009, ha riguardato le Consulte Provinciali degli studenti, organismi istituzionali di rappresentanza e di partecipazione riguardanti le scuole secondarie di secondo grado. L'obiettivo della ricerca è stato quello di prendere contatto con tali realtà di partecipazione studentesca, cercando, per quanto possibile, di conoscerne i presupposti, le modalità di lavoro e gli ambiti d'azione. Al momento di redigere un rapporto di ricerca sull'attività svolta, si è però valutato di sospendere l'approfondimento di questo luogo di partecipazione dei ragazzi a seguito delle notevoli difficoltà di accesso al campo e degli scarsi risultati raggiunti a un anno dall'attivazione.

La collaborazione tra l'Ufficio del Pubblico Tutore e il Pidida Veneto, sempre nell'intento di esplorare forme possibili di partecipazione e ascolto dei ragazzi e delle ragazze, dal 2007 ha portato a coinvolgere sia il gruppo dei ragazzi/e del Pidida Veneto in un percorso di riflessione e confronto sui diritti espressi nella Convenzione di New York del 1989, sia circa 280 ragazzi/e dai 14 ai 18 anni provenienti da cinque diverse province del Veneto che, attraverso gruppi di discussione, coordinati da alcuni giovani facilitatori, si sono confrontati su di un tema da loro scelto "Il nostro tempo", ossia nei modi in cui gli adolescenti trascorrono la propria giornata. In questo senso, il Pubblico Tutore e il gruppo regionale del Pidida Veneto hanno cercato di valorizzare gli stimoli più importanti emersi da parte dei ragazzi riguardo a ciò che più li interessa nel loro quotidiano e nell'utilizzo del loro "tempo". L'attenzione dei ragazzi e delle ragazze di fatto si è focalizzato su: scuola e diritto allo studio; tempo libero: spazi per i giovani, divertimento, associazionismo. La prosecuzione della ricerca si è focalizzata nel tentativo di immaginare una realtà più a misura di adolescente, per la quale valga la

⁸⁴ Il pubblico tutore dei minori del Veneto. Garante dei diritti dei minori d'età – L. Strumendo, *Relazione sull'attività per l'anno 2009*, Tipografia Eurooffset, Martellago (Ve), 2010, p. 43.

⁸⁵ *Consigli dai ragazzi. Pratiche di partecipazione secondo i ragazzi e le ragazze*, Padova, Dipartimento di Sociologia, 27 febbraio 2010.

pena impegnarsi e offrire un contributo. Di qui il nuovo titolo: “Tempo di vita: alla ricerca di un tempo migliore”⁸⁶.

In sintesi, dunque, il Pubblico Tutore ha avviato diverse iniziative finalizzate a conoscere, interpretare e sostenere le esperienze di partecipazione di bambini e ragazzi e a valorizzarne il significato. Quattro sono i campi su cui si è concentrata l’attività di ricerca, analisi e riflessività: la partecipazione dei bambini e dei ragazzi all’interno dei Consigli dei ragazzi ed esperienze di progettazione partecipata; la partecipazione degli studenti delle scuole superiori attraverso le Consulte provinciali degli studenti; la partecipazione dei bambini e dei ragazzi, allontanati dalle proprie famiglie e accolti nelle comunità, ai fini della predisposizione e realizzazione del loro progetto di protezione; il sostegno ad esperienze di partecipazione nella vita associativa promosse dal coordinamento Veneto del Pidida⁸⁷.

4.4 Elementi critici e prospettici

In Italia i fondi resi disponibili dalla citata legge 285/97 sono stati in minor misura utilizzata per la promozione di processi di partecipazione ludico-espressiva, entro la quale vengono indicati i servizi per il gioco e l’aggregazione dei bambini e i centri di aggregazione per adolescenti⁸⁸. Anzi questi ultimi costituiscono l’unico tipo di intervento che coinvolga in modo significativo gli adolescenti. Data la loro impostazione prevalente, i centri di aggregazione utilizzano raramente la metodologia dell’auto-gestione o della compartecipazione nelle scelte gestionali. «La partecipazione degli adolescenti è limitata rispetto a quella dei gruppi di età più giovane, ed è più riscontrabile nei casi in cui siano coinvolti in piccoli gruppi altamente motivati»⁸⁹.

Il problema dato dallo scarso investimento e dalla non adeguata valorizzazione degli adolescenti si colloca in uno scenario più ampio, avvertito come urgente a livello internazionale, tanto che, a sostegno del secondo Anno Internazionale della Gioventù iniziato il 12 agosto 2010, l’Unicef ha dedicato l’edizione 2011 del suo Rapporto *La condizione dell’infanzia nel mondo* agli adolescenti⁹⁰. Vi si legge infatti che l’adolescenza è “il tempo delle opportunità”⁹¹.

Il Rapporto spiega perché sia urgente concentrarsi maggiormente sul secondo decennio di vita per soddisfare gli impegni internazionali nei confronti dei soggetti in crescita e per creare un mondo più pacifico, tollerante ed equo.

Gli adolescenti⁹² attualmente rappresentano il 18% della popolazione mondiale, ma ricevono molte meno attenzioni di quanto il loro numero meriterebbe.

⁸⁶ Il pubblico tutore dei minori del Veneto. Garante dei diritti dei minori d’età – L. Strumendo, *Relazione sull’attività per l’anno 2009*, cit., p. 46.

⁸⁷ Il Pubblico tutore dei minori. Garante dei diritti dei minori d’età – L. Strumendo, *Funzioni e attività 2001-2010*, cit., p. 7.

⁸⁸ Unicef, *La città con i bambini*, cit., pp. 32-33.

⁸⁹ Ivi, p. 34.

⁹⁰ Cfr. Unicef, *La condizione dell’infanzia nel mondo 2011*, cit.

⁹¹ Ivi, p. 2.

⁹² Ivi, p. 12. Il mandato dell’Unicef, basato sulla Convenzione sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza, definisce “bambini” le persone tra 0 e 18 anni. Gli “adolescenti” sono definiti dall’Unicef e i suoi partner (Unfpa, Who, Unaid) come persone tra 10 e 19 anni. Visto l’evidente divario di esperienze che separa gli

Emblematico il quesito riportato agli inizi del documento: «i nostri sforzi a sostegno dei diritti e del benessere dei bambini sono limitati da una carenza di aiuti per gli adolescenti?»⁹³.

A seguito della Convenzione, la partecipazione degli adolescenti ai consessi internazionali sullo sviluppo e sui diritti umani si è via via fatta strada; basti ricordare il Vertice mondiale per l'infanzia del 1990, o la già citata Sessione Speciale del 2002 e il suo relativo *follow-up*, o ancora l'evento commemorativo nel 2009 per il ventesimo anno della Crc⁹⁴. Tutti segnali, questi, che fanno comprendere come «il mondo stia riconoscendo l'importanza fondamentale dei diritti degli adolescenti, nonché il bisogno per l'umanità di incanalare l'idealismo, l'energia e il potenziale della generazione emergente»; ma «non sarà possibile rispettare neanche gli impegni internazionali esistenti se non si assisterà a una concentrazione molto maggiore di risorse, di pianificazione strategica e di volontà politica verso la causa dei diritti degli adolescenti»⁹⁵.

Il Rapporto ha individuato allora cinque ambiti fondamentali per valorizzare l'adolescenza, tra cui la partecipazione⁹⁶. Infatti, perché gli adolescenti siano cittadini attivi e responsabili, devono *conoscere i loro diritti e avere opportunità di impegno civile* da parte di varie istituzioni che promuovono i valori civili basilari come la correttezza, il rispetto e la comprensione reciproca e la responsabilità delle proprie azioni. Infatti

i giovani imparano meglio quando hanno di fronte delle scelte reali e devono affrontare attivamente le loro situazioni. La partecipazione [...] consente agli adolescenti di abbandonare i ruoli passivi ai quali sono stati relegati e offre loro l'opportunità di creare conoscenza, piuttosto che riceverla soltanto. Conferisce agli adolescenti il potere di pianificare e di progettare, di guidare e, di conseguenza, di assumersi la responsabilità delle loro azioni⁹⁷.

Nonostante i vantaggi derivanti dal mettere in grado i soggetti in crescita di esercitare il loro diritto alla partecipazione, e nonostante i governi si siano formalmente impegnati a farlo, questo principio, afferma il Rapporto, non è stato ancora implementato in maniera efficace e coerente.

Nel corso degli ultimi due decenni e soprattutto negli ultimi dieci anni, comunque, molti paesi hanno adottato iniziative innovative e di successo per incoraggiare la partecipazione di adolescenti e giovani. Tra le iniziative prevalenti si trovano Consigli o Parlamenti dei giovani per promuovere il dialogo su temi rilevanti, con l'opportunità data ai giovani leader di avere rapporti formali di consultazione con il Governo⁹⁸.

adolescenti più grandi da quelli più giovani è utile considerare separatamente questa seconda decade della vita: la prima adolescenza (10-14 anni) e la tarda adolescenza (15-19 anni).

⁹³ Ivi, p. 3.

⁹⁴ Ivi, pp.14-15.

⁹⁵ Ivi, p. 15.

⁹⁶ Gli altri ambiti sono: raccolta e analisi dei dati, istruzione e formazione, creazione di un ambiente di sostegno per i diritti degli adolescenti e iniziative per far fronte alla povertà e alle disuguaglianze; cfr., ivi, p. 63.

⁹⁷ Ivi, p.66.

⁹⁸ «In Lituania, per esempio, i giovani costituiscono metà del Consiglio per gli affari giovanili che fornisce consulenza formale al Dipartimento per gli affari giovanili nella preparazione e l'attuazione delle politiche giovanili nazionali. In Sudafrica, gli adolescenti hanno contribuito a una *Carta dei bambini del*

Ritornando alla breve panoramica di esperienze partecipative nel contesto italiano si trova in questo una corrispondenza tra le varie iniziative rivolte ai bambini: i Consigli dei bambini e dei ragazzi, che rappresentano, come accennato, il metodo dominante nella realizzazione di iniziative tese alla valorizzazione dei diritti dell'infanzia e alla partecipazione dei bambini al processo decisionale, o di *governance*, e che in alcuni casi, si sono occupati direttamente di forme di partecipazione progettuale. Si tratta comunque di iniziative basate sul principio di rappresentanza, dove, solitamente per elezione, solo alcuni vengono chiamati a partecipare in prima persona in determinate situazioni.

Questa, e altre esperienze sopra descritte, rientrano all'interno di quella che viene più generalmente definita *partecipazione sociale*:

un'azione significativa ed evidente in una situazione pubblica, che è definibile come una situazione significativa per l'intera collettività (comunità locale, città o società complessiva). Attribuzione di competenza nell'azione e visibilità nella società sono le due caratteristiche fondamentali di ciò che definiamo partecipazione sociale: le due distinzioni rilevanti per capire la partecipazione sociale sono dunque attivo/passivo e pubblico/privato, oppure, in senso più tecnico, azione/esperienza e società complessiva/interazione specifica⁹⁹.

Pertanto quando si parla di partecipazione sociale, si intendono per "sociale" le situazioni pubbliche di partecipazione in processi a valenza societaria¹⁰⁰.

L'ambito che si vuole, nel presente lavoro, maggiormente approfondire è quello, invece, delle buone pratiche ed esperienze di *partecipazione alla vita quotidiana*, non rappresentativa, svolta nei contesti di vita da tutti i soggetti che li abitano. Come si evince dalla breve panoramica effettuata, si tratta di una modalità meno studiata e documentata, in modo particolare in Italia.

Nel citato Rapporto Unicef 2011 si afferma, al riguardo, che i Consigli giovanili nazionali, le iniziative di servizio comunitario, la comunicazione digitale e altre forme di partecipazione degli adolescenti sono tutti mezzi efficaci per istruire la gioventù sui propri diritti e darle più poter decisionale; a ciò si aggiunge che «questi sforzi, però, non dovrebbero oscurare i significativi contributi che i giovani possono dare nella vita di tutti i giorni. Contribuire alle decisioni familiari, unirsi alle amministrazioni scolastiche, fare volontariato nella comunità e incontrarsi con i rappresentanti locali sono tutte cose che fanno parte dei diritti e delle responsabilità di un giovane»¹⁰¹.

Lo sguardo passa dunque dalla *partecipazione sociale*, istituzionale e rappresentativa, alla *partecipazione alla vita quotidiana*, diffusa e continuativa, con

Sudafrica e dato notevoli input alla formulazione del *Children's Act* del 2005, in cui la partecipazione dei bambini è uno dei principi fondatori. I bambini dovrebbero essere incoraggiati a creare le proprie organizzazioni guidate dai bambini, attraverso le quali possono ritagliarsi uno spazio per una partecipazione e una rappresentanza utile. Un ottimo esempio di organizzazione di questo tipo è l'*African Movement of Working Children and Youth* (Amwcy) che nel 2008 contava associazioni in 196 città e villaggi di 22 paesi dell'Africa subsahariana e circa 260.000 membri tra ragazze e ragazzi lavoratori. Rafforzata dalla partecipazione attiva di bambini che hanno esperienza nelle questioni che intende affrontare, l'Amwcy riesce a raggiungere i bambini più emarginati, compresi i bambini migranti, ai quali offre una varietà di servizi e di sostegno» (*ibidem*).

⁹⁹ C. Baraldi, G. Maggioni, M. Mittica, *Pratiche di partecipazione*, cit., p. 10.

¹⁰⁰ C. Baraldi, *I diritti dei bambini e degli adolescenti*, cit., p. 10.

¹⁰¹ Ivi, p. 70.

attenzione al ruolo cruciale svolto oltre che dal dialogo tra generazioni giovani e adulte anche da quello tra pari e tra micro-generazioni. Una focalizzazione che si rende necessaria per indagare aspetti meno esplorati, ma che rimane consapevole dell'osmosi sempre presente tra le due forme, da intendersi come macro-categorie, che si rafforzano reciprocamente.

4.5 La *peer education*

Le tipologie di esperienze sopra citate a volte si avvalgono della stretta azione e collaborazione diretta tra bambini e adolescenti attraverso forme di *peer education*. Con questa espressione si fa riferimento alla partecipazione di soggetti di pari età, “non professionisti”, in progetti e interventi, solitamente di sostegno e prevenzione. È una modalità che in Europa e in America si sta diffondendo moltissimo per le potenzialità che presenta, soprattutto per la facilità di contatto e di relazione. Inoltre, se si guarda in particolare alle caratteristiche indicate nella scala di Hart «è evidente che ci si trova di fronte a esperienze di partecipazione e protagonismo»¹⁰².

La *peer education*, che possiamo tradurre come “educazione alla pari” o meglio “educazione tra pari”, può essere definita come

una strategia educativa volta ad attivare un processo naturale di passaggio di conoscenze, di emozioni e di esperienze da parte di alcuni membri di un gruppo ad altri membri di pari status; un intervento che mette in moto un processo di comunicazione globale, caratterizzato da un'esperienza profonda ed intensa e da un forte atteggiamento di ricerca, di autenticità e di sintonia tra i soggetti coinvolti¹⁰³.

Sebbene i pari siano tutte le persone accomunate dall'età e dal contesto di riferimento, questa pratica si rivolge tradizionalmente, in modo particolare, agli adolescenti di un determinato microsistema¹⁰⁴, e va oltre il momento educativo ponendosi come una vera e propria occasione per discutere liberamente, ridefinirsi individualmente e collettivamente, «ripensando il proprio ruolo a livello sociale ed emotivo»¹⁰⁵.

Tale modalità collaborativa si fonda sul presupposto che sia possibile attivare e utilizzare a fini educativi l'innata propensione degli individui a esercitare un'influenza sociale reciproca nel corso delle varie fasi dell'esistenza. Infatti, le scienze psicologiche e pedagogiche hanno evidenziato, a più riprese, questa propensione, rendendola oggetto di utilizzo sistematico¹⁰⁶.

Le sue origini sono pertanto rintracciabili in dinamiche e processi che naturalmente sono sempre esistiti all'interno dei sistemi relazionali informali; non si tratta dunque di un modello che connota solo l'ambito propriamente pedagogico. Il processo educativo

¹⁰² R. Maurizio, *Il protagonismo e la partecipazione dei bambini e degli adolescenti*, cit., pp.23-24.

¹⁰³ M. Croce, A. Gnemmi (a cura di), *Peer education. Adolescenti protagonisti nella prevenzione*, FrancoAngeli, Milano 2003, p. 111.

¹⁰⁴ F. Batini, G. Capecchi (a cura di), *Strumenti di partecipazione. Metodi, giochi e attività per l'empowerment individuale e lo sviluppo locale*, Erickson, Trento 2005, p. 167

¹⁰⁵ M. Croce, A. Gnemmi (a cura di), *Peer education*, cit., p. 111.

¹⁰⁶ A. Pellai, V. Rinaldin, B. Tamborini, *Educazione tra pari. Prospettive teoriche e modelli*, in “Quaderni di animazione e formazione” – *La peer education. Lavorare con gli adolescenti nella società del rischio*, Ega, Tornino 2003, p. 60.

non si svolge nel vuoto e «la dinamica personale appartiene a un movimento collettivo e sociale che nella sua essenza rende impossibile separare elementi, cause ed effetti in gioco: chi educa viene a sua volta educato e viceversa»¹⁰⁷.

Questa pratica va distinta dal “metodo monitoriale” di mutuo insegnamento, col quale ha delle somiglianze, metodo che, pur con precedenti molto antichi (India, Palestina, Grecia, Roma) trovò, come si è accennato, una sistematizzazione tra il '700 e l'800 da parte di Bell¹⁰⁸, che la utilizzò nella colonia indiana di Madras, e soprattutto di Lancaster¹⁰⁹ che lo diffuse nei sobborghi operai di Londra. «Un metodo “a cascata”, incentrato su elementi minimi di apprendimento (leggere, scrivere, far di conto) trasmesso dal maestro ai “monitori” (i ragazzi più svegli e maturi), che li ripetevano mnemonicamente a gruppi di ragazzi e bambini più piccoli che ebbe vasta diffusione nella prima metà dell'Ottocento, anche in altri paesi (Francia, Germania, Italia, Stati Uniti) perché in grado di fronteggiare l'assenza, connessa al primo sviluppo dell'industria, di una rapida alfabetizzazione dei “bambini poveri”»¹¹⁰.

Alcuni Autori ritengono comunque che taluni aspetti ed esperienze, una tra tante quella di Pestalozzi, meno “verticali” e più attente alle dinamiche affettivo-relazionali e al ruolo “dell'esperienza nell'apprendimento”, possono farci apparire il metodo monitoriale una sorta di protostoria della *peer education*¹¹¹. Risulta peraltro difficile stabilire l'origine dell'odierna *peer education* e tanto meno la nascita dei fondamenti di questa pratica formativa. Non si può quindi propriamente parlare di invenzione o di scoperta, ma più correttamente di «un'odierna riscoperta, reinterpretazione o riattivazione di un processo naturale, quasi etologico»¹¹².

Ma è soprattutto a partire dagli anni '60 negli Stati Uniti, e in genere nei Paesi anglosassoni, che il tutoraggio e l'insegnamento tra coetanei hanno vissuto un periodo di autentico sviluppo.

Secondo diversi autori, l'educazione tra pari può essere inquadrata all'interno di una cornice psico-pedagogica complessa, che tiene conto degli insegnamenti di Vygotsky, Gardner, Goleman, Bandura, per evitare il rischio di essere confusa con una tecnica di addestramento di “informati”, ed essere invece considerata come un intervento davvero orientato alla valorizzazione dei ragazzi e al loro protagonismo, che conduca allo «sviluppo di reali processi di autonomia ed *empowerment*, attraverso il potenziamento del lavoro di gruppo quale strategia per lo sviluppo della responsabilità

¹⁰⁷ C. Maustacchi, La messa in scena della libertà e l'invenzione di copioni sociali, in “Quaderni di animazione e formazione” – *La peer education. Lavorare con gli adolescenti nella società del rischio*, Ega, Tornino 2003, p. 115.

¹⁰⁸ Cfr. A. Bell, *An experiment in education made at the male asylum of Madras: suggesting a system by which a school or family may teach itself under the superintendance of the master or parent*, Printed for Cadell and Davies, London; W. Creech, Edinburgh, 1797.

¹⁰⁹ Cfr. J. Lancaster, *Improvements in education, as it respects the industrious classes of the community*, Printed and sold by Darton and Harvey, grace-church-street; J. Mathews, strand 5 and w. Hatchard, Piccadilly, 1803.

¹¹⁰ P. Canini, M. Ferrari, *La peer education tra controllo sociale, autonomia critica e partecipazione*, in “Quaderni di animazione e formazione” – *La peer education. Lavorare con gli adolescenti nella società del rischio*, Ega, Tornino 2003, pp. 112-113.

¹¹¹ *Ibidem*.

¹¹² *Ibidem*.

che ciascun singolo ha nei confronti di se stesso e degli altri all'interno del contesto in cui vive»¹¹³.

Sintetizzando, gli elementi rilevanti per la *peer education* sono dunque rintracciabili in Vygotsky, nella teorizzazione dell'importanza dell'esperienza nel gruppo quale elemento facilitatore e catalizzatore dell'apprendimento del singolo che vi appartiene (nel gruppo, infatti, il soggetto può usufruire di una "zona di sviluppo prossimale"¹¹⁴ che rende a sua volta possibile l'"interiorizzazione"); in Gardner nel modello delle "intelligenze multiple"¹¹⁵, il quale definisce l'esistenza di una serie di intelligenze (sia di tipo interpersonale che intrapersonale, con particolare riferimento alle *life skills*, competenze per la vita) che nel loro integrarsi e supportarsi consentono all'individuo di avere pieno dominio della propria esistenza; in Goleman nel costrutto dell'"intelligenza emotiva"¹¹⁶ che rinvia alla conoscenza di sé, alla capacità degli individui di automotivarsi e di controllare gli impulsi – assumendo in sé le caratteristiche dell'empatia e della speranza; in Bandura nel concetto di "autoefficacia"¹¹⁷, che propone di avere sotto controllo gli eventi della vita e di poter accettare le sfide nel momento in cui esse si presentano¹¹⁸.

L'educazione tra pari conosce diversi modelli che si sono perfezionati nel tempo a seconda delle teorie di riferimento. Tra questi troviamo i seguenti:

- *modello puro*, che ha un carattere addestrativo; pur riconoscendo un ruolo attivo ai ragazzi di fatto non ne legittima la compartecipazione nelle fasi di attivazione, formazione e progettazione degli interventi. È il modello più diffuso nei Paesi anglosassoni e costituisce il punto di riferimento per i progetti di prevenzione;
- *modelli misti*, che mirano allo sviluppo del protagonismo dei ragazzi all'interno di progetti circoscritti. L'oggetto e gli obiettivi sono stabiliti dagli adulti prevalentemente mentre la fase di realizzazione è svolta dai ragazzi. Vengono utilizzati per i progetti di accoglienza nelle scuole per il *peer tutoring* e la rappresentanza studentesca. Sono quelli più diffusi in Italia;
- *empowered peer education*, prevede un lavoro di rete flessibile e dinamico tra i soggetti di uno stesso territorio. I ragazzi sono soggetti attivi all'interno di ogni fase del percorso, dalla progettazione alla valutazione. L'oggetto di promozione o prevenzione è scelto dai ragazzi, che realizzano le azioni da loro ideate. Solitamente si sviluppa in una biennalità¹¹⁹.

I modelli più efficaci sembrano quelli che privilegiano un ruolo attivo e il protagonismo degli educatori tra pari (*peer educator*), nella costruzione, realizzazione e valutazione di

¹¹³ A. Pellai, V. Rinaldin, B. Tamborini, *Educazione tra pari. Prospettive teoriche e modelli*, cit. p. 66.

¹¹⁴ Cfr. L.S. Vygotskij, *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino 1980.

¹¹⁵ Cfr. H. Gardner, *L'educazione delle intelligenze multiple. Dalla teoria alla prassi pedagogica*, anabasi, Milano 1993.

¹¹⁶ Cfr. D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1995.

¹¹⁷ Cfr. A. Bandura (a cura di), *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, Erickson, Trento 1996.

¹¹⁸ A. Pellai, V. Rinaldin, B. Tamborini, *Educazione tra pari. Prospettive teoriche e modelli*, cit., pp. 62-68. Si veda anche A. Pellai, V. Rinaldin, B. Tamborini, *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*, Eriksson, Torino, 2002, pp. 43-48.

¹¹⁹ Ivi, pp. 68-71.

un percorso di animazione, e quindi «non solo rispetto a *cosa* ma anche a *come* comunicarlo (metodi e strumenti)»¹²⁰.

La *peer education* si è andata inoltre configurando come modello di riferimento per lo sviluppo di strategie di prevenzione di comportamenti a rischio tra i membri di gruppi formali e/o informali di pari. Le esperienze con adolescenti e giovani risultano pertanto ancora limitate da un lato agli ambiti dell'educazione sessuale, della prevenzione Hiv e nell'area della prevenzione dei consumi di tabacco, alcool, sostanze ad azione psicotropa, e dall'altro ai processi di sostegno/accompagnamento didattico. Si pensi a questo proposito ai sempre più numerosi progetti accoglienza attivati nelle scuole di ogni ordine e grado.

Tuttavia questa pratica è sicuramente estendibile anche ad altri contenuti¹²¹.

Il quadro di riferimento generale risulta, dunque, complesso, sia dal punto di vista teorico che esperienziale: infatti sotto un'unica comune denominazione si sono andati sviluppando progetti e iniziative talvolta molto diversi¹²².

Basti pensare che lo sviluppo della *peer education* è in parte legato alla pratica del *peer tutoring* scolastico, che si realizza quando vi è un reciproco ruolo di aiuto tra due allievi che svolgono alternativamente i ruoli di *tutor* e *tutee*, e il passaggio di competenze avviene all'interno di un piano che prevede obiettivi, tempi, modi, ruoli e materiali strutturati¹²³. Con alterne vicende l'aiuto reciproco in classe è giunto fino ai nostri giorni assumendo varie sfaccettature: aiuto di pari livello, di diverso livello e diverse istituzioni scolastiche, con ruolo fisso o reciproco, con differente numero di allievi coinvolti, tra singoli e tra piccoli gruppi. Nel nostro sistema scolastico non è molto praticata come esperienza, mentre nei contesti anglosassoni non è rara¹²⁴.

Concludendo, l'aiuto reciproco è una pratica che tra persone si ripete abbastanza frequentemente e in modo particolare nei momenti di difficoltà. Nel campo scolastico, ma più in generale educativo, questa tendenza propriamente umana si manifesta sin dalla più tenera età: i bambini aiutandosi reciprocamente imparano una serie di abilità di relazione, sviluppano le loro abilità cognitive e acquisiscono senso di impegno e responsabilità.

Guardando, infatti, anche ai contesti educativi extrascolastici si può far riferimento al vasto, anche se non formalizzato, utilizzo di forme di *peer education* in ambito associativo, soprattutto in quello di tipo sportivo o religioso. Riguardo a quest'ultimo aspetto occorre ricordare, tra i tanti, ad esempio, de Forbin-Janson, che già nel 1842 rende esplicita e chiara questa pratica proprio attraverso il motto assegnato alla Pontificia Opera dell'Infanzia Missionaria (Poim), ovvero: "I bambini aiutano i bambini", sottolineando l'importanza che la condivisione e la solidarietà hanno per i bambini che in tutto il mondo vivono situazioni di disagio o abbisognano di un qualsiasi tipo di supporto, oppure ricordare nuovamente il già citato Baden-Powell, il padre dello scoutismo.

¹²⁰ F. Batini, G. Capocchi (a cura di), *Strumenti di partecipazione*, p. 167.

¹²¹ M. Croce, A. Gnemmi (a cura di), *Peer education*, cit., p. 180.

¹²² A. Pellai, V. Rinaldin, B. Tamborini, *Educazione tra pari. Prospettive teoriche e modelli*, cit., pp. 68-69.

¹²³ I. Gagliardini, *L'aiuto reciproco in classe: esperienze di peer tutoring*, in "Psicologia e scuola", 7, 2010, p. 12.

¹²⁴ Ivi, p. 11.

4.5.1 I processi partecipativi *Child-to-child*

Analoga per moltissimi aspetti alla *peer education*, e di particolare interesse per i processi partecipativi, è l'approccio *Child-to-child*, che viene utilizzato tuttavia per lo più in ambito di prevenzione e promozione alla salute e di sviluppo di comunità, mentre potrebbe essere opportunamente esteso ad altri campi.

“Da bambino a bambino” (Child-to-Child: acronimo CtC) è un approccio guidato dai bambini. Si basa sull'idea che i bambini possono essere coinvolti attivamente all'interno delle proprie comunità anche per risolvere i problemi della comunità. Il progetto CtC coinvolge i bambini in attività che li interessano, li mettono discussione e li responsabilizzano. Così facendo, l'approccio «incoraggia e consente ai bambini di avere un ruolo attivo e responsabile nella propria salute e nel proprio sviluppo, come anche nello sviluppo di altri bambini, delle rispettive famiglie e comunità»¹²⁵.

L'approccio CtC nel campo dell'educazione sanitaria è stato introdotto per la prima volta nel 1978, in seguito alla Dichiarazione Alma Ata sulle attenzioni sanitarie primarie oltre che in preparazione dell'Anno Internazionale del Bambino del 1979. È stato sviluppato da un team di professionisti nel campo sanitario ed educativo presso l'Università di Londra. Inizialmente le attività sono state progettate per i bambini nei Paesi più poveri del mondo e si sono concentrati su questioni di cura primaria quali ad esempio la malaria e la diarrea. Tuttavia, entro i primi anni '90, il riconoscimento della flessibilità e dell'adeguatezza dell'approccio per i bambini in altri contesti ha portato all'adattamento e all'attuazione di progetti CtC anche a Manchester.

Due sono i pilastri principali che sorreggono il processo CtC e le attività ad esso associate: nello specifico l'educazione popolare¹²⁶ e la partecipazione dei bambini. Nel suo senso più ampio, la partecipazione dei bambini fa riferimento al fatto che i bambini abbiano un ruolo attivo nel mondo che li circonda. In questo modo, «la partecipazione dei bambini incoraggia un apprendimento reciproco fra bambini e adulti oltre che la definizione di relazioni rispettose da una generazione all'altra»¹²⁷.

Il processo da bambino a bambino si serve di un approccio a sei passaggi¹²⁸:

- Lavoro di gruppo;
- Le nostre idee;
- Scegliere un problema;
- Scoprire ulteriori informazioni in merito;
- Pianificare e agire;
- Riflettere.

Tale articolato approccio ha un effetto importante sul modo di insegnare e imparare, perché collega: ciò che i bambini imparano con ciò che fanno; ciò che i bambini fanno

¹²⁵ S. Gibbs, G. Mann, N. Mathers, *Child-to-child: a practical guide. Empowering children as Active Citizens*, The Child-To-Child Trust (CtC), 2002, p.1 (trad. di chi scrive).

¹²⁶ L'educazione popolare, o educazione per il cambiamento sociale, è uno dei pilastri fondamentali alla base dell'approccio teorico CtC. Articolata per primo da Friere nella sua opera di alfabetizzazione con i contadini brasiliani, l'educazione popolare è stata utilizzata sia nei paesi poveri come in quelli ricchi come strumento per aumentare la consapevolezza delle persone di come le loro esperienze personali siano collegate con problemi sociali più grandi; cfr. Gibbs, G. Mann, N. Mathers, *Child-to-child: a practical guide*, cit., p.7.

¹²⁷ Ivi, p.9

¹²⁸ Ivi, pp. 13-15.

in classe con ciò che fanno a casa. Le attività non vengono insegnate in una lezione e poi dimenticate, ma vengono apprese e sviluppate su un arco temporale più esteso.

Esempi di questo tipo di approccio si ritrova nel testo *Stepping Forward*: il progetto dal titolo *Uso degli approcci partecipativi nelle scuole: l'esperienza di da bambino a bambino in Uganda*¹²⁹ e il progetto *Da bambino a bambino* in Namibia¹³⁰.

La facilitazione è una componente importante dell'approccio da bambino a bambino. Il lavoro di un facilitatore consiste nel semplificare un processo per un gruppo pianificando in anticipo, ascoltando bene ed essendo flessibili.

4.6 La partecipazione tra micro-generazioni

Nelle esperienze partecipative tra bambini e tra adolescenti è comunque sempre presente la figura dell'adulto, il quale assume ruoli differenziati – di proposta, accompagnamento, guida – a seconda delle tipologie di intervento/progetto in un fruttuoso e proficuo intreccio di generazioni. Allo stesso tempo un'apertura possibile può venire anche verso il basso, verso età anche di poco, inferiori, incrementando comunque una positiva circolarità, dato il ruolo di attori, non di spettatori.

La tematica del rapporto tra le generazioni è da sempre oggetto di attenzione e di analisi a diversi livelli, ma nello scenario attuale è diventata «un nodo cruciale sia per le incalzanti e profonde trasformazioni del contesto sociale, sia per la problematicità crescente che caratterizza oggi la dinamica intergenerazionale»¹³¹.

Occorre innanzitutto partire dalla riflessione intorno alla definizione del termine generazione. Gallino, considerando molteplici aspetti, la definisce come insieme di individui, o coorte che presenta simultaneamente le seguenti caratteristiche: sono nati entro un medesimo arco temporale, misurato in lustri o decenni; sono oggetto di azioni e valutazioni sociali particolari; occupano una posizione sociale globalmente simile; i soggetti implicati sono esposti per tutto l'arco di tempo considerato a esperienze sociali, culturali, psicologiche complessivamente simili¹³².

In questa linea anche Canevelli che, riprendendo recenti studi, propone un allargamento di visuale: «il concetto di “generazione” attiene alla condizione del generare e dell'essere generati. Rimanda altresì a tutti quegli elementi di condivisione

¹²⁹ K. Harrison, *Using participatory approaches in schools: the experience of child-to-child in Uganda*, in V. Johnson, E. Ivan-Smith, G. Gordon (eds.), *Stepping Forward*, cit., pp.129-131.

¹³⁰ B. Otaala, *Children's participation for research and programming in education, health and community development: selected experiences in Africa*, in V. Johnson, E. Ivan-Smith, G. Gordon (eds.), *Stepping Forward*, cit., pp. 135-142.

¹³¹ Presidenza del Consiglio dei ministri – Dipartimento per le politiche della famiglia; Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali; Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza; Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Istituto degli Innocenti – V. Belotti (a cura di), *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009*, cit., p. 31.

¹³² L. Gallino, voce *Generazione*, in Id, *Dizionario di Sociologia*, Utet, Torino, 1978. Ancora, «si tratta di un concetto polisemico per cui, suddividendo ambiti specifici, si evincono differenti definizioni: *genealogica*, che concepisce la generazione come un rapporto di filiazione; *storica*, che la considera un periodo corrispondente alla durata del rinnovamento degli uomini; *demografica*, che la concepisce come un insieme di persone aventi circa la stessa età – coorte; infine *sociologica*, che la vede come un insieme di persone aventi circa la stessa età ma con esperienze storiche comuni da cui deriva una medesima visione del mondo» (F. Bertocchi, *Sociologia delle generazioni*, Cedam, Padova 2004, p. 12).

(alle caratteristiche comuni) in base ai quali è possibile raggruppare gli individui in base alla loro “posizione” generazionale. Da questo punto di vista non è quindi rilevante solo l’età, ma anche la posizione che si occupa all’interno della “gerarchia” generazionale [...]. Le caratteristiche anagrafiche unite a quelle dello sviluppo psicologico e a quelle del ruolo sociale definiscono quindi diversi insiemi di soggetti che possono essere accomunati dalla condivisione (o dalla somiglianza) dei “bisogni” che possono essere considerati “tipici”, o comunque “prevalenti”, di ciascun livello generazionale»¹³³.

Se ne evince che l’ampiezza di una generazione riflette caso per caso lo status e i ruoli attribuiti da una data società e cultura. Perciò tale ampiezza varia secondo le società e le epoche e si presta ad essere estremamente dilatata o, al contrario, molto compressa, a seconda dei criteri di raggruppamento di volta in volta utilizzati.

In particolare, come sostiene Giani Gallino,

forse mai come nel presente periodo storico è diventato possibile osservare e quasi “toccare con mano” le differenze che distinguono una generazione dall’altra. Questo perché i mutamenti sociali ed economici della nostra società hanno assunto un ritmo tale che le generazioni non sono neppure più da intendere come “epoche” che creano distinzioni tra padri e figli, ma “epoche più brevi” che addirittura differenziano i modelli di vita e i comportamenti tra fratelli. Essere il fratello maggiore o minore, l’essere nati in una stessa famiglia cinque anni prima o cinque anni dopo crea di fatto modalità diverse di crescita ed atteggiamento, a causa dello sviluppo dell’alta tecnologia, dei prodotti di mercato che ci vengono imposti¹³⁴.

Utilizzando questa prospettiva, che privilegia l’osservazione delle peculiarità e dei bisogni generazionali, risulta evidente che oggi, come ribadisce la Relazione sulla condizione dell’infanzia e adolescenza in Italia 2008-2009, nella stessa epoca coesistono molteplici micro-generazioni, diverse per competenze acquisite, comportamenti, modalità di pensiero, valori di riferimento. «Questo dato può comportare un forte rischio di frammentazione sociale, di incomunicabilità tra le generazioni, ma al tempo stesso può anche diventare una ricchezza nella misura in cui viene sollecitato e promosso il dialogo, il confronto e lo scambio dei propri patrimoni in un progetto comune»¹³⁵.

Le generazioni, e in senso lato anche e ancor più le “micro-generazioni”, infatti, non si succedono l’una all’altra, ma coesistono, interagiscono tra di loro, creando un rapporto dinamico: una relazione che si caratterizza come un incontro e un confronto tra bisogni in continua evoluzione e quindi possiede un carattere dialettico intergenerazionale e intragenerazionale. Per questa ragione, di fronte ai profondi cambiamenti generazionali in atto, è cresciuta l’attenzione verso il principio della

¹³³ Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per le politiche della famiglia; Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali; Osservatorio nazionale per l’infanzia e l’adolescenza; Centro nazionale di documentazione e analisi per l’infanzia e l’adolescenza, Istituto degli Innocenti – V. Belotti (a cura di), *Relazione sulla condizione dell’infanzia e dell’adolescenza in Italia 2008-2009*, cit., p. 31.

¹³⁴ T. Giani Gallino, *Differenze generazionali e modelli di vita*, cit., p. 63.

¹³⁵ Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per le politiche della famiglia; Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali; Osservatorio nazionale per l’infanzia e l’adolescenza; Centro nazionale di documentazione e analisi per l’infanzia e l’adolescenza, Istituto degli Innocenti – V. Belotti (a cura di), *Relazione sulla condizione dell’infanzia e dell’adolescenza in Italia 2008-2009*, cit., p. 32.

solidarietà tra le generazioni, affermato in numerosi atti normativi e di indirizzo a livello locale, nazionale e internazionale¹³⁶.

In connessione con la visione di comunità che il principio di solidarietà promuove, con i nodi problematici che esso intende contrastare, si è andata lentamente diffondendo anche in Italia negli ultimi anni l'espressione "patto tra le generazioni" o "patto intergenerazionale"¹³⁷, che, nella sua originale accezione, riguarda l'accordo esplicito tra generazioni adulte e generazioni giovani su contenuti e impegni specifici per la crescita di tutti i soggetti coinvolti e per la custodia e la promozione di un bene comune.

In stretta connessione con la riflessione sulla partecipazione e il protagonismo dei ragazzi, che pone una specifica attenzione alla loro capacità di azione e di decisione, «il patto tra le generazioni mette al centro gli aspetti relazionali tra nuove generazioni e mondo adulto, la comunicazione e lo scambio di valori e saperi, in un'ottica di riduzione della conflittualità e delle distanze tra generazioni, e di valorizzazione della reciprocità e della collaborazione»¹³⁸, estendibile ancor più tra coorti d'età tra loro molto vicine.

Nella prospettiva del patto tra generazioni, rientra infatti anche la valorizzazione dei rapporti orizzontali all'interno di una stessa generazione o tra micro-generazioni tra loro contigue, per corrispondere a quella «domanda di condivisione e autonomia che può trovare risposta nelle esperienze della co-educazione e della *peer education*»¹³⁹ anche singolare, tra età di poco discostanti.

La partecipazione, analizzata sotto tale lente, «più che un risultato da conquistare, è un metodo di relazione tra le generazioni»¹⁴⁰. Le forme di queste relazioni tra differenti generazioni, tra pari o tra micro-generazioni, tuttavia, si costruiscono, si ricostruiscono e si trasformano nel tempo attraverso le interazioni quotidiane tra i soggetti, attraverso «le pratiche sociali diffuse di organizzazione della vita quotidiana»¹⁴¹.

4.6.1 Per una concreta progettualità

Esistono numerosi esempi di progetti di coinvolgimento tra micro-generazioni, attuati da bambini più grandi verso altri più piccoli, ma hanno, come accennato, per lo più finalità preventive – soprattutto legate alla salute¹⁴² – o sono realizzati in contesti di guerra, di estrema povertà o di disagio sociale.

¹³⁶ Ivi, p. 35.

¹³⁷ S. Scamozzi, *Patti e movimenti generazionali: una politica del futuro*, in G. Calvi (a cura di), *Generazioni a confronto*, Marsilio, Venezia 2005, pp. 55-79.

¹³⁸ Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per le politiche della famiglia; Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali; Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza; Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Istituto degli Innocenti – V. Belotti (a cura di), *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009*, cit., p. 37.

¹³⁹ Ivi, p. 43.

¹⁴⁰ Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza – V. Belotti (a cura di), *Costruire senso, negoziare spazi*, cit., p. VI.

¹⁴¹ Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza – V. Belotti (a cura di), *Costruire senso, negoziare spazi*, cit., p. IX. Il documento fa riferimento a A. James, A.L. James, *European Childhood. Cultures, politics and childhoods in Europe*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2008, pp. 37-38.

¹⁴² Family Health International, *Youth Participation Guide. Assessment, Planning, and Implementation. Section I Conceptual Overview*, 2008, p. 3.

Il Rapporto Unicef 2003 presenta numerosi progetti in tal senso. Ci limitiamo a ricordarne due soltanto, uno relativo alla sanità, l'altro all'istruzione.

Innanzitutto quello svolto in Nigeria a partire dal 2000, riguardante la vaccinazione di migliaia di bambini, in cui la distanza generazionale tra minori era abbastanza elevata. In una zona densamente popolata (di Afugiri, alla periferia di Umuahia, nello Stato dell'Abia), gli studenti – ragazzi dai 10 ai 16 anni del Club per i diritti dell'infanzia istituito presso la scuola secondaria Williams Memorial – hanno deciso di fare qualcosa in merito ai desolanti tassi di vaccinazione dell'intero Stato e svolto un ruolo incisivo in seno all'intera comunità, a partire da un lavoro di ricerca su neonati che ha permesso agli operatori sanitari e al personale dell'Unicef di raggiungere e mantenere tassi di vaccinazione molto elevati. In particolare i ragazzi hanno organizzato gruppi di discussione sulla vaccinazione e si sono assunti entusiasticamente il compito di rintracciare tutti i neonati e di individuare i non-vaccinati, dopo aver ricevuto la formazione necessaria¹⁴³.

Coinvolgente fasce d'età tra loro più vicine, è stato invece il *Progetto bambine e ragazze* che opera per migliorare la condizione delle giovani pakistane nella famiglia e nella comunità. Il progetto ha trovato applicazione in 500 città e villaggi del Paese. Le ragazze hanno frequentato corsi di orientamento della durata di cinque giorni e ricevuto informazioni pratiche su salute, igiene e alimentazione, utili anche alle famiglie. Quelle con un'istruzione minima hanno ricevuto dei kit (lavagnetta, gessi e manifesti) da usare per allestire delle mini-scuole e impartire lezioni alle bambine analfabete; così facendo non solo hanno consolidato la propria autostima, ricavandone a volte anche un piccolo reddito, ma hanno contribuito alla diffusione di una coscienza del ruolo femminile nella società¹⁴⁴.

Venendo al contesto italiano, un recente esperimento, interessante anche se non esclusivamente centrato sul rapporto adolescenti-bambini, è stato quello del progetto *Vivere Palermo*, coordinato dall'Arciragazzi di quella città – in rete con il Comune e le scuole, l'Asl e il privato sociale – finalizzato a favorire nei giovani l'assunzione del ruolo di mediatori e facilitatori all'interno delle comunità, riconoscendo loro il compito di generazione di mezzo in grado di dialogare con più generazioni (adulti, anziani e bambini), l'intervento è stato centrato sui giovani (la fascia di età è quella compresa tra i 14 e i 25 anni) e le iniziative attivate hanno visto sia la realizzazione di attività ludiche e di sostegno scolastico in una ludoteca per bambini (età 6-13 anni), sia la realizzazione di iniziative di animazione di strada. Le attività sono state gestite dai giovani destinatari dell'intervento (destinatari diretti); i bambini in questo caso sono stati destinatari indiretti. Le iniziative sono state realizzate con il supporto e l'aiuto degli adulti dell'Associazione esperti in progetti educativi. Inoltre sono stati attivati numerosi momenti di confronto tra giovani e adulti¹⁴⁵.

¹⁴³ Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo 2003*, cit., pp.21-22. Informazioni fornite dall'Ufficio Unicef della Nigeria, 2002.

¹⁴⁴ Ivi, pp. 35-36. Cfr. E. Croll, *The Girl Child Project, Pakistan: Assessment report, June 2001*, Department of Development Studies, School of Oriental and African Studies, University of London, pp. 3-9, 26.

¹⁴⁵ Presidenza del Consiglio dei ministri – Dipartimento per le politiche della famiglia; Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali; Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza; Centro

Anche il progetto *Chance*¹⁴⁶ a Napoli, coordinato da Marco Rossi-Doria e Cesare Moreno, ha sviluppato delle attività, più o meno formali, di partecipazione tra adolescenti e bambini più piccoli. Si ricorda, a titolo esemplificativo, il coinvolgimento della scuola dell'infanzia e del nido confinanti con la sede del Progetto. Da una lettera inviata dagli Operatori al sindaco si legge: «i nostri adolescenti a rischio, quelli “molto cattivi”, si intrattenevano spesso con i loro fratellini minori stando da due lati della piccola rete metallica. Era forse uno dei pochi momenti di pace e di dolcezza ed una scena simbolica molto importante perché i nostri ragazzi riprendevano contatto con la propria infanzia vissuta male»¹⁴⁷.

Si tratta di progetti molto diversi fra loro che comunque abbattano le barriere tra generazioni e micro-generazioni alimentando un'attenzione altruistica e la voglia di fare.

4.7 Una “scuola amica dell'infanzia”

Guardando al contesto scolastico, tra le buone pratiche partecipative affermatesi negli ultimi anni, che fanno ampio uso della progettazione partecipata e si intrecciano con l'educazione ai diritti umani, è il modello “Scuola Amica”, proposto dall'Unicef a livello internazionale e recepito di recente anche dalle scuole italiane. A misura di bambino è, infatti, la scuola che valorizza le differenze, promuove l'ascolto e la partecipazione dei bambini e dei ragazzi in quanto soggetti di diritti e protagonisti del proprio processo formativo. Questo modello (*Child Friendly School framework*), sviluppato per la prima volta in Thailandia nel 1997, è stato concepito al fine di tradurre la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza nella gestione operativa della vita della scuola e nella pratica dell'apprendimento all'interno delle classi. Sempre a livello internazionale sono state identificate cinque aree salienti che connotano una “Scuola Amica”: l'inclusione, la qualità dell'educazione, la salute-sicurezza-protezione, l'attenzione al genere, la partecipazione e il coinvolgimento degli studenti e delle studentesse, delle famiglie e delle comunità¹⁴⁸.

Questo programma si pone l'obiettivo di creare un sistema organico di interventi sociali e politici al fine di dare a tutte le bambine, i bambini e gli adolescenti uguali opportunità di sviluppare nel modo più completo la propria personalità, le proprie facoltà e attitudini. In particolare l'iniziativa *Verso una Scuola Amica* intende «attivare

nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Istituto degli Innocenti – V. Belotti (a cura di), *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009*, cit., p. 46.

¹⁴⁶ Progetto con finalità di prevenzione della dispersione scolastica e del disagio giovanile. Chance, è conosciuto anche come progetto “maestri di strada”, in quanto fondato da docenti che avevano dato vita ad una sperimentazione con quel nome ed in quanto adotta metodologie organizzative e pedagogiche che offrono una bassa soglia di ingresso ai giovani che devono liberarsi da una situazione di emarginazione. Le attività sono rivolte ai ragazzi pluripetenti o drop-out (14-18 anni), già fuoriusciti dal circuito scolastico, per i quali sono previsti vari moduli di intervento: corso di recupero della licenza media; percorsi orientativi e formativi personalizzati dopo il conseguimento della licenza media; corsi integrati di istruzione/formazione presso Istituti superiori che fanno riferimento al progetto per le altre attività (educativa territoriale, accompagnamento educativo, ecc.).

¹⁴⁷ Lettera mai consegnata al sindaco di Napoli, 3 dicembre 1999,

<http://utenti.quipo.it/leucopetra/informachance/informativindex.htm>

¹⁴⁸ Unicef, *Guida per le scuole aderenti al Progetto “Scuola amica”*, p. 1.

una serie di processi mirati a rendere le scuole luoghi fisici e relazionali nei quali i diritti dei bambini e dei ragazzi siano concretamente vissuti e si realizzi dunque un ambiente “a loro misura”¹⁴⁹. Nello specifico si propone di immaginare e realizzare insieme, adulti e bambini, azioni concrete che possano rendere la scuola una comunità nella quale tutti possano “star bene” e partecipare.

Verso una Scuola Amica si collega al programma citato in precedenza “Costruire Città Amiche delle bambine e dei bambini”, da anni attivo sul territorio nazionale, che ha come obiettivo quello di creare città impegnate nella piena attuazione della Convenzione sui diritti dell’infanzia, per garantire l’ascolto e il coinvolgimento dei bambini e degli adolescenti. Questo collegamento tra scuola e città appare necessario per affrontare problemi che richiedono un impegno globale e integrato delle istituzioni.

La scuola, rappresentando il luogo privilegiato dove bambini e bambine, ragazzi e ragazze apprendono, condividono esperienze, si incontrano, trascorrono la maggior parte del loro tempo, dovrebbe essere “amica”, vicina cioè ai bisogni e ai desideri di tutti coloro che la vivono; «fulcro di una scuola che può essere considerata amica è la qualità della partecipazione dei bambini e dei ragazzi all’interno dei processi decisionali e delle attività scolastiche»¹⁵⁰.

Prendendo spunto dal detto proverbiale “anche il più lungo cammino inizia sempre con un primo passo” è stato appunto creato lo strumento *Nove Passi Verso una Scuola Amica*¹⁵¹, molto utile per contestualizzare e tradurre i diritti della Convenzione all’interno del mondo scolastico. L’ordine con cui sono presentati può non corrispondere all’ordine temporale con cui sono attuati nella pratica, con ciò lasciando ampi margini di libero adeguamento al contesto: «ognuno dei passi (in particolare dal primo al settimo) può costituire per la classe e per la scuola l’indicazione del campo di intervento scelto»¹⁵². La formulazione dei Nove passi è la stessa per tutti gli ordini di scuola, ma le risposte attese sono poi diversamente conformate a seconda del grado scolastico.

Proprio attinente alla partecipazione attiva dei bambini è il secondo passo: ascoltare le loro opinioni e prenderle in considerazione nei processi decisionali. A tal fine si ritiene necessario un approccio relazionale basato sull’ascolto attivo, che si fonda sui seguenti obiettivi: «sviluppare un atteggiamento favorevole all’accoglienza delle opinioni diverse; capacità di affrontare i dissensi come occasioni per esercitarsi nella gestione dei conflitti; migliorare la consapevolezza della propria e dell’altrui intelligenza emotiva; sviluppare una consapevolezza dell’alto grado di complessità della realtà in cui viviamo»¹⁵³. Un percorso formativo, sui temi dell’ascolto attivo, della

¹⁴⁹ Unicef, *Verso una scuola amica delle bambine e dei bambini*, Primegraf, Roma 2007, p. 2.

¹⁵⁰ Ivi, p. 3.

¹⁵¹ I Nove passi sono: 1 la scuola delle differenze e della solidarietà: accoglienza e qualità delle relazioni sono al centro della vita scolastica; 2 partecipazione attiva dei bambini: ascoltare le loro opinioni e prenderle in considerazione nei processi decisionali; 3 protagonismo di bambine/i e di ragazze/i nell’apprendimento; 4 lo spazio organizzato a misura dei bambini; 5 il patto formativo costruito con la collaborazione condivisa delle famiglie e di tutte le componenti scolastiche; 6 una strategia cittadina per l’infanzia in coordinamento con il programma Costruire Città Amiche delle bambine e dei bambini; 7 una scuola capace di progettare; 8 una convenzione pubblica: il Protocollo della Scuola Amica; 9 autovalutazione: un rapporto annuale sulla condizione dell’infanzia nella Scuola Amica.

¹⁵² Unicef, *Percorsi di lavoro. Verso una scuola amica*, Primegraf, Roma 2008, p. 10.

¹⁵³ Unicef, *Verso una scuola amica delle bambine e dei bambini*, cit., p. 6.

partecipazione e dell'inclusione, potrebbe aiutare gli insegnanti, ma anche tutti coloro che lavorano nel mondo della scuola.

Le indicazioni delineate dall'Unicef col modello internazionale *Child Friendly School* definiscono approccio, metodologia e obiettivi cui riferirsi per immaginare e costruire contesti educativi che permettano la piena, seppur mai definitiva, realizzazione dei diritti dei bambini e degli adolescenti. Vengono inoltre enucleati alcune modalità e strumenti di lavoro, con i quali attivare processi che si sostanzino di questa stessa realizzazione, con l'obiettivo di garantire una corrispondenza profonda e reale con quanto si mira a concretizzare come risultato del proprio impegno.

Tra queste modalità spicca quella della progettazione partecipata, che avvia un percorso dove tutti possono partecipare pienamente alla predisposizione di un'attività, che riguarda uno spazio fisico interno alla scuola, o del territorio, o magari un tempo nella settimana, o un percorso didattico. La progettazione partecipata è intesa come «un intervento che si propone di migliorare una situazione sociale attraverso la sua comprensione, e si fonda su un coinvolgimento attivo di tutti e di ciascuno, sulla base delle loro proposte, idee, desideri e bisogni»¹⁵⁴.

Promuovere un'esperienza di progettazione partecipata implica, in primo luogo, un'analisi del contesto in cui si vuol operare e l'individuazione di dimensioni specifiche sulle quali si intende agire. Si tratta, dunque, di uno strumento duttile e flessibile, per ciò utilizzabile in realtà anche molto diverse. Alcuni criteri che orientano la progettazione partecipata, nello spirito di una "Scuola Amica" sono:

il contesto di lavoro è il laboratorio, inteso come luogo fisico, mentale e relazionale al cui interno si realizzi un coinvolgimento attivo di tutti gli attori sociali interessati; le regole del lavoro cui si intende dare inizio devono essere esplicitate, perché possano essere accettate, negoziate ed in tal modo condivise, senza distinzioni di ruolo, poiché costituiscono l'alveo entro il quale ricondurre parole, comportamenti e scelte dei singoli e del gruppo; ogni soggetto può dare un proprio contributo, dentro a precise coordinate; affinché si realizzi l'effettiva partecipazione di tutti è necessario che ciascuno si senta accolto, garantendo la libertà di espressione, anche attraverso la sospensione della valutazione, la possibilità di orientare i processi decisionali e monitorarne le ricadute; la partecipazione è connessa alla dimensione del piacere, dunque alla sollecitazione positiva delle dimensioni emozionali ed affettive¹⁵⁵.

In Italia numerose sono le scuole primarie e secondarie che hanno già aderito al Progetto.

Guardando alla realtà regionale del Veneto, oltre al percorso delle "scuole amiche", molto attivo e diffuso, e focalizzato sulla fascia adolescenziale, si può ricordare il recente bando di concorso pubblico su progettualità da realizzarsi nei contesti scolastici dal titolo "Il diritto di sapere, il diritto di comunicare, il diritto di agire e di partecipare"¹⁵⁶. Tale opportunità è stata rivolta agli adolescenti delle prime classi delle

¹⁵⁴ Ivi, p. 9.

¹⁵⁵ Unicef, *Guida per le scuole aderenti al Progetto "Scuola amica"*, p. 29.

¹⁵⁶ I. Padoan, *Il diritto di sapere, il diritto di comunicare, il diritto di agire e di partecipare*, in Osservatorio regionale nuove generazioni e famiglia – Regione Veneto, *Il diritto di sapere, il diritto di*

scuole superiori nell'anno scolastico 2007/2008 cercando di raggiungere un triplice, importante obiettivo: la diffusione della conoscenza della Convenzione e dei suoi contenuti; la formazione di una coscienza giovanile su questo tema; la realizzazione di prodotti da dedicare ai giovani e ai giovanissimi su diverse tematiche, con il linguaggio e gli strumenti propri dei giovani. Il bando prevedeva che gli elaborati rientrassero in una o più delle quattro aree tematiche individuate dall'Osservatorio regionale e così declinate: *i diritti dei ragazze e delle ragazze nella testa dei ragazzi e delle ragazze* (realizzazione di opuscoli con racconti, fumetti, produzioni multimediali, giochi); *ideazione e realizzazione di progettualità operative per l' "applicazione" dei diritti* (realizzazione di opuscoli, produzioni multimediali); *realizzazione di una campagna di comunicazione per la diffusione della conoscenza dei diritti* (realizzazione di una campagna di comunicazione composta da spot radio-televisivi, pieghevoli informativi, locandine); *il rispetto vs il maltrattamento* (realizzazione di materiali didattici – pieghevoli, video, cartoline – da distribuire nelle scuole).

Da una prima osservazione sul campo, si evince che esistono già situazioni, anche se di nicchia, che si sono attivate nel promuovere questa "cultura dei diritti", tuttavia non si può fare a meno di evidenziare che

tali interventi sono insufficientemente attivati nel territorio, e negli istituti scolastici. In effetti il numero relativo di istituti partecipanti sulla totalità regionale, la relativa partecipazione di alcune province tra cui Venezia e Verona a fronte di una partecipazione più attiva delle altre province, tra tutte Vicenza, sono indicatori delle problematiche territoriali e del relativo ritardo rispetto alla necessità di sensibilizzare il grado di percezione e di interesse verso l'argomento, l'efficacia dell'informazione, il processo di conoscenza e di formazione dei diritti¹⁵⁷.

I ragazzi hanno scelto principalmente di approfondire le ultime due tematiche e risultano una preferenza e una maggior identificazione nell'ambito informativo, video, internet ed altro, mentre una difficoltà ad analizzare, proporre e progettare. Ciò porta, secondo l'analisi di Padoan, ad evidenziare due caratteristiche di fondo:

la dominanza dell'aspetto informativo-comunicativo sull'aspetto operativo di implicazione personale e la dominanza della percezione del diritto come mancanza rispetto alla percezione del diritto come azione pro-attiva sul mondo. I giovani sembrerebbero dunque privilegiare la dimensione comunicativa e avere una concezione e una coscienza del diritto più come difesa che come promozione¹⁵⁸.

È infatti più semplice e più facile pensare a un intervento più orientato alla comunicazione che all'elaborazione e all'assunzione della problematica dei diritti, ma «se dobbiamo pensare a produzioni più formative, dobbiamo pensare alle produzioni che implicano una comunicazione più attiva dei soggetti, dunque una partecipazione sociale, un cambiamento di stato, un'implicazione personale, un messaggio formativo che implica i soggetti verso un'azione»¹⁵⁹.

comunicare, il diritto di agire e di partecipare, Romano d'Ezzelino (VI), 2009. Cfr. www.minorigiovanifamiglia.veneto.it.

¹⁵⁷ Ivi, p. 10.

¹⁵⁸ Ivi, p. 15.

¹⁵⁹ Ivi, p. 16.

L'osservazione e l'analisi di quanto prodotto dal Concorso mette fortemente in luce l'aspetto evidenziato nella premessa curata dall'Osservatorio Regionale Nuove Generazioni e Famiglia: un marcato orientamento verso la denuncia, la mancanza, il non rispetto dei diritti, rispetto alla percezione del diritto come valore positivo, risorsa, promozione.

4.8 Verso una partecipazione autentica: caratteristiche, ostacoli, limiti

a) Caratteristiche

Da tutte queste pubblicazioni documentali, buone pratiche e tipologie di progetti e processi partecipativi, si possono evincere alcune caratteristiche fondamentali. Diversi gli autori che le hanno tracciate. Tra gli altri, Hart e Lansdown indicano entrambi alcuni principi che dovrebbero ispirare le forme di educazione alla partecipazione:

- i soggetti partecipanti devono essere posti nella condizione di comprendere le intenzioni, le motivazioni e gli scopi che sono alla base del progetto, e il ruolo ad essi riservato; qualora alcuni intervengano a progetto già iniziato va offerta la possibilità di conoscere la storia stessa del progetto. «Sapere dove si è quando si agisce è una condizione essenziale all'esercizio di una partecipazione effettiva»¹⁶⁰;
- la struttura organizzativa, e dunque le relazioni di potere in essa presenti, vanno rese esplicite; a volte, infatti, i partecipanti ad un'esperienza scoprono tardi di non avere quel potere decisionale che ipotizzavano. Ciò può portare a scoraggiamento e risentimento;
- le regole che sono alla base del processo organizzativo vanno stabilite attraverso il dialogo all'inizio del progetto e nel caso si rendesse necessario ricorrere sempre a un confronto democratico; questo non significa che gli adulti responsabili dei processi partecipativi non possano indicare regole, «necessarie per introdurre una cornice ordinata del lavoro»¹⁶¹, ma che dovrebbero essere chiare a tutti e che chiunque possa sentirsi libero di richiederne eventualmente la discussione.

Nello specifico poi Hart evidenzia che a tutti vanno garantite uguali opportunità di partecipazione in tutte le fasi dell'esperienza progettuale, e questo richiede da parte degli adulti una presenza orientante che aiuti bambini e ragazzi a decidere a quale parte del progetto dedicarsi e vedersi riconosciuti così nelle specifiche competenze¹⁶².

Decisiva ai fini della promozione di una reale partecipazione è, infatti, come sottolinea anche Mortari, la figura dell'adulto, che deve saper assumere il ruolo di facilitatore, cioè di colui che predispose tutti i dispositivi necessari a organizzare l'azione relativamente ai livelli progettuali e operativi non accessibili ai bambini, ma che si astiene dal condizionare il processo in modo tale da limitare gli spazi di libertà e intraprendenza degli stessi bambini. «Un buon facilitatore è quello che attiva i processi dialogici ponendo domande, sollevando dubbi, sollecitando ad allargare l'ambito

¹⁶⁰ L. Mortari, *Agire con le parole*, cit., pp. 59-60.

¹⁶¹ *Ibidem*.

¹⁶² Cfr. R.A. Hart, *La partecipazione dei bambini. Teorie e pratiche di coinvolgimento dei giovani cittadini nello sviluppo comunitario e nella difesa dell'ambiente* (a cura di Arciragazzi, Comitato nazionale e Comitato italiano per l'Unicef), cit.

esplorativo del pensiero evitando in qualsiasi modo di condizionare lo spazio dialogico della comunità»¹⁶³.

Tra le caratteristiche necessarie allora si ritrovano, in primo luogo, un obiettivo ampio, dei risultati aperti e il destinatario del cambiamento riconosciuto proprio nel singolo soggetto¹⁶⁴; in secondo luogo, uno dei principi alla base di tutto il processo che è la motivazione, ovvero bambini/adolescenti possono affrontare e risolvere problemi complessi se li ritengono “loro” e dimostrare così competenza: «il coinvolgimento infatti genera motivazione, che genera competenza, che di nuovo aiuta la motivazione stessa per ulteriori progetti»¹⁶⁵.

Lansdown, invece, pone l’accento anche su altri aspetti così formulati: tutti i bambini devono essere trattati con lo stesso rispetto senza distinzione d’età, classe sociale, etnia, capacità o altre condizioni (occorre infatti dare lo stesso valore alla partecipazione di tutti i bambini anche se quelli di età e capacità diverse avranno bisogno di sostegno diverso e contribuiranno con modalità differenti); la partecipazione deve essere volontaria, mai obbligatoria, e i bambini devono essere liberi di ritirarsi in qualunque momento; i bambini hanno il fondamentale diritto al rispetto delle proprie idee ed esperienze.

Si propongono, in tabella, le caratteristiche di una partecipazione genuina ed efficace enucleate dall’Autore¹⁶⁶:

Le caratteristiche di una partecipazione genuina ed efficace
<p><i>Progetto</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – L’argomento riveste importanza per i ragazzi stessi – Possibilità di influire: provocare, se possibile, cambiamenti di lunga durata o istituzionali – Rapporto con l’esperienza quotidiana dei ragazzi – Disponibilità di tempo e risorse sufficienti – Aspettative realistiche da parte dei ragazzi – Finalità e obiettivi ben definiti, concordati con i ragazzi – Affrontare la promozione o la tutela dei diritti dei ragazzi <p><i>Valori</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Onestà da parte degli adulti relativamente al progetto e ai metodi – Inclusività: uguale opportunità di partecipazione per tutti i gruppi di ragazzi interessati – Pari rispetto per i ragazzi senza discriminazioni di età, capacità, etnia, condizione sociale – Condividere le informazioni con i ragazzi per consentire scelte ragionate – Prendere seriamente in considerazione le opinioni dei ragazzi – Partecipazione giovanile volontaria – Condivisione dei processi decisionali <p><i>Metodologia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Chiarezza di propositi – Luoghi d’incontro, lingue utilizzate e strutture a misura di ragazzi – Coinvolgimento dei ragazzi sin dalle fasi iniziali – Formazione per permettere ai ragazzi di acquisire le abilità richieste – Metodi di partecipazione elaborati congiuntamente con i ragazzi

¹⁶³ L. Mortari, *Agire con le parole*, cit., pp. 59-60.

¹⁶⁴ Cfr. R.A. Hart, *La partecipazione dei bambini*, cit.

¹⁶⁵ R.A. Hart, *Children’s participation. From tokenism to citizenship*, cit., p. 5.

¹⁶⁶ G. Lansdown, *Promuovere la partecipazione dei ragazzi per promuovere la democrazia*, cit., p. 13.

- Sostegno, quando necessario, da parte degli adulti
- Sviluppo di strategie di continuità

Ancora secondo l’Agenzia di sviluppo canadese è importante: conoscere i benefici della ricerca; coinvolgere i bambini nel disegno di ricerca quanto prima possibile; costruire conoscenze e pratiche di supporto locali; concordare gli scopi e i benefici della partecipazione dei bambini; assumere le capacità dei bambini e predisporre adeguato supporto; rendere il proprio approccio *child friendly*; supportare gli interessati; assicurare sicurezza e *follow up*; rendere il progetto flessibile e interattivo; essere aperti all’apprendimento¹⁶⁷.

Save the Children enuclea poi propriamente una visione complessiva di standards operativi relativi alla partecipazione di bambini e adolescenti. Gli standard vengono qui intesi come una serie di dichiarazioni scritte, che descrivono il comportamento corretto previsto da parte degli operatori quando un’organizzazione si impegna in attività di partecipazione di bambini e bambine, ragazzi e ragazze e stabiliscono che cosa si debbano aspettare i bambini e le altre persone coinvolte (genitori, insegnanti, istituzioni, ecc.). Tali standard, presentati di seguito, si applicano a tutto il lavoro sulla partecipazione di un’organizzazione o di un *network* di organizzazioni (a livello nazionale o internazionale) e rappresentano il livello minimo che ci si attende rispetto al comportamento e alle modalità operative dello staff di quella o quelle organizzazioni¹⁶⁸:

- Standard 1: Approccio etico: trasparenza, onestà e responsabilità.
- Standard 2: Partecipazione rilevante e volontaria.
- Standard 3: Ambiente motivante e a misura di bambino.
- Standard 4: Pari opportunità.
- Standard 5: Lo staff e il personale è efficiente e preparato.
- Standard 6: La partecipazione promuove la sicurezza e la protezione dei bambini.
- Standard 7: Follow up e valutazione¹⁶⁹.

Importanti principi di riferimento sono stati recentemente elaborati in Italia dal Gruppo di lavoro per i diritti dei bambini e degli adolescenti (Pidida), in un documento specifico sugli Standard Minimi della Partecipazione. Riferendosi alla Convenzione, ai “Minimum Standards for consulting with children”¹⁷⁰, ai progetti realizzati dal Gruppo di Lavoro sulla Partecipazione, il Pidida ha enucleato degli elementi-cardine, presentati di seguito, nella partecipazione con i bambini:

- *Approccio etico: trasparenza, onestà e responsabilità*: l’adulto dovrebbe mettere sempre al primo posto il superiore interesse di bambini/adolescenti.

¹⁶⁷ Canadian International Development Agency, *Rbm and children participation. A guide to incorporating child participation results into Cida programs*, 2006, pp. 4-6.

¹⁶⁸ Save the children, *Tu partecipi, io partecipo. Un’analisi dei metodi di lavoro e delle buone pratiche di partecipazione di bambini e adolescenti realizzate da Save the children Italia*, Arti Grafiche Agostini, Roma 2010, p. 19.

¹⁶⁹ Save the children, *Practice standards in child participation*, Printflow Limited, London 2005. Cfr. Save the children, *Tu partecipi, io partecipo*, cit., pp. 19-22.

¹⁷⁰ Inter-Agency Working Group on Children’s Participation, *Minimum Standards for consulting with children*, Bangkok 2006.

- *Partecipazione rilevante e volontaria*: va promossa su questioni che riguardano direttamente i ragazzi e data la possibilità di scelta se partecipare o meno.
- *Informazione e linguaggi a misura di bambino*: i partecipanti vanno cioè informati con un linguaggio adeguato alla loro età.
- *Ambiente a misura*: il contesto dovrebbe essere protetto, accogliente, stimolante e accessibile.
- *Tempi a misura*: vanno propriamente assicurati tempi adeguati al risultato.
- *Pari opportunità*: assicurate a tutti.
- *Impegno e competenza degli adulti*: importante è il ruolo di adulti preparati.
- *Sicurezza e protezione*: occorre ridurre i rischi di sfruttamento nell’ambito dell’iniziativa in cui si è coinvolti.
- *Follow-up*, capire il significato/esito della propria partecipazione e essere parte integrante della valutazione dei processi.
- *Verifica e valutazione*, valutare con gli adulti l’impatto della propria partecipazione.

Sintetizzando, dunque, la partecipazione ad un progetto è considerata autentica quando bambini e ragazzi: comprendono le intenzioni del progetto; conoscono chi ha preso le decisioni riguardo al loro coinvolgimento e perché, hanno un ruolo significativo; si offrono volontariamente per il progetto dopo che è stato chiarito di che cosa si tratta¹⁷¹.

Dall’analisi di alcune buone pratiche partecipative, tra cui quelle di Lorenzo, Tonucci, Gruppo Abele, Camina, Arciragazzi, Branchini e Poli¹⁷² si possono individuare alcuni elementi comuni: declinazione; ricerca/azione; dinamicità; trasversalità; processo dal basso; uso della preposizione “con” e non solo “per”; riflessività individuale e collettiva; creatività; animazione.

b) Ostacoli

Nonostante questa dovizia di riferimenti, la partecipazione appare oggi una dimensione ancora sottovalutata. Troppo spesso nei vari contesti, sia regionali che locali, essa risulta la “cenerentola”¹⁷³ dei diritti sanciti dalla Convenzione Onu, mentre paradossalmente esiste e si diffonde sempre più una retorica del diritto alla partecipazione. Molti sono gli ostacoli a un suo concreto e autentico manifestarsi. Come fa notare Pertichini, è ancora forte la tendenza a:

- delegare agli esperti del settore di seguire i bambini, che se lasciati a se stessi non saprebbero spendere bene il loro tempo;
- relegare la partecipazione solo nei momenti consultivi o ludici, perché si ritiene in sostanza l’infanzia incapace di agire nel mondo pericoloso degli adulti;
- iperorganizzare il tempo libero dei bambini, affinché sia formativo o sufficientemente protetto;
- rispondere in modo inadeguato nella scuola alla formazione di una coscienza civica e all’autodeterminazione e all’esercizio responsabile dei propri diritti e doveri;

¹⁷¹ V. Baruzzi (a cura di), *La partecipazione dei bambini e degli adolescenti*, cit., p. 62.

¹⁷² I. Barachini, R. Poli, *Di chi è questo spazio? Un po’ anche mio...*, cit., pp. 47-49.

¹⁷³ Centro nazionale di documentazione e analisi per l’infanzia e l’adolescenza – V. Belotti (a cura di), *Costruire senso, negoziare spazi*, p. VI.

- dare avvio a processi sempre a partire dagli adulti, che consultano su idee da loro predefinite i bambini e raramente lasciano loro di esprimerne di proprie;
- rendere la partecipazione cosa eccezionale, straordinaria perché necessita di fondi *ad hoc*, ed estemporanea, non inserita sistematicamente in azioni che “normalmente si fanno” o in pianificazioni che le prevedano¹⁷⁴.

La partecipazione risulta così a segmenti, a porzioni di fasi di un processo. È uno spazio ritagliato dai finanziamenti, dalle concessioni degli adulti, nelle contingenze del tempo disponibile. Il rischio per chi la promuove, come fa notare Bobbio, è di doversi allenare alla frustrazione e, ricordando a tal proposito un beffardo manifesto comparso a Parigi nel maggio 1968, imparare a memoria la declinazione del verbo partecipare: «Io partecipo, tu partecipi, egli partecipa, noi partecipiamo, voi partecipate, essi decidono»¹⁷⁵.

Data la proliferazione di testi e indicazioni, riassumere i fattori che possono promuovere o ostacolare la partecipazione dei bambini è dunque di notevole rilievo. Interessanti sono quelli emersi dalle interviste realizzate nell’ambito del “Strategic Program area” svolto da Save the Children¹⁷⁶.

Fattori che facilitano la partecipazione dei bambini	Fattori che ostacolano la partecipazione dei bambini
<ul style="list-style-type: none"> – accresciuta comprensione dei diritti dei bambini – supporto manageriale per il coinvolgimento dei bambini – implementazione della programmazione dei diritti dei bambini – consapevolezza che l’effettiva partecipazione richiede ingente tempo – capacità di progettare gli organi di staff – sviluppo di strumenti e materiali del linguaggio informale – esperienze pratiche che dimostrino i benefici della partecipazione dei bambini – supporto degli adulti all’interno della comunità – informazione e sensibilizzazione sui benefici derivanti dalla partecipazione dei bambini – capacità di progettazione per i bambini – supporto alla partecipazione dei bambini nei media – promozione di standard 	<ul style="list-style-type: none"> – strutture di potere patriarcali – attitudini degli adulti (rafforzate dalla cultura e dalle tradizioni/costumi) – fraintendimenti sui bambini e sullo sviluppo dei bambini ed eccessivo senso protettivo – mancanza di supporto manageriale – mancanza di cornici istituzionali – mancanza di esperienze implementate e conseguente rilevazione dell’impatto – incapacità degli organi di staff di agevolare la partecipazione dei bambini – carenza della risorsa tempo – debolezza istituzionale – il contesto socio politico può aumentare i rischi con cui si interfacciano i bambini – eventi piuttosto che processi di partecipazione – scarse ricerche – mancanza di opportuni strumenti per valutare il coinvolgimento dei bambini – limiti ambientali (ad esempio classi sovraffollate e metodi d’insegnamento)

¹⁷⁴ J. Pertichini, *Prefazione*, in R.A. Hart, *La partecipazione dei bambini*, cit.

¹⁷⁵ Centro nazionale di documentazione e analisi per l’infanzia e l’adolescenza, *I progetti nel 2008. Lo stato di attuazione della Legge 285/97 nelle città riservatarie*, Questioni e documenti n. 49, Litografia IP, Firenze 2010, pp. 169-170.

¹⁷⁶ Save The Children – C. Feinstein, C. O’Kane, *Participation is a virtue that must be cultivated. An analysis of children’s participation working methods and materials within Save the Children Sweden*, Save The Children Sweden, Stockholm 2008, pp. 39-40.(trad. di chi scrive)

<ul style="list-style-type: none"> – genitori alla ricerca di cambiamenti e condizioni migliori per le proprie famiglie – riconoscimento dei benefici apportati dalla partecipazione dei bambini nelle Sessioni Speciali dell’Onu. 	<ul style="list-style-type: none"> convenzionali) – processi non democratici – budget limitati
--	---

c) Limiti

È importante avere anche consapevolezza dell’esistenza dei limiti connessi ai processi di tipo partecipativo per poterne definire in modo adeguato e realistico confini e potenzialità. Come ricorda Regonini, la letteratura scientifica sui limiti dalla partecipazione, intesa in senso generale, è molto vasta e si focalizza su aspetti non sempre facilmente riassumibili nell’ambito di un quadro concettuale unitario¹⁷⁷. Tuttavia sono individuabili alcuni elementi di criticità comunemente rilevati sul piano della ricerca empirica riguardante anche gli adulti e significativamente enucleati da Fazzi¹⁷⁸:

- *la rappresentatività*, in quanto i processi partecipativi coinvolgono spesso un numero molto ristretto di persone, con il rischio che i soggetti più deboli non ne prendano parte o siano rappresentati in misura marginale;
- *la responsabilità*, che porta a ricercare la legittimazione per le decisioni tra gruppi di persone vicine al proprio pensiero e ad attribuire poi alla volontà popolare le scelte assunte;
- *l’attivazione dei cittadini*, effettiva non solo se si riescono a offrire opportunità e luoghi di partecipazione ma anche l’elaborazione di strategie più complesse di empowerment e motivazione al coinvolgimento;
- *la mediazione*, che può portare a far emergere dai processi partecipativi più che le soluzioni maggiormente ragionevoli quelle che realizzano accomodamenti e soluzioni di compromesso tra le parti in gioco;
- *l’expertise*, in quanto esprimersi e discutere in assenza dei presupposti per poter argomentare le proprie posizioni in modo competente tende fisiologicamente a limitare il contributo di coloro che dispongono di minori risorse;
- *i tempi e i costi*, poiché tanto più complesse sono le tecniche di gestione della partecipazione, tanto più sono da mettere in conto costi e investimenti in termini di risorse umane, organizzative ed economiche.

Quanto affermato a livello generale, è possibile ritrovarlo, seppur con sfumature differenti, anche nei processi partecipativi coinvolgenti bambini e adolescenti. Nonostante gli esempi positivi, la partecipazione dei ragazzi può comportare, dunque, alcuni rischi.

Già si è detto sulle forme possibili di “manipolazione” e “decorazione”, definite *tokenism*, ovvero attività promosse per rispondere a sollecitazioni che provenienti da varie direzioni, ma senza il verificarsi di una partecipazione convinta e matura a partire da una riflessione sull’esperienza.

¹⁷⁷ G. Regonini, *Paradossi della democrazia deliberativa*, in “Stato e Mercato”, 73, 2005, pp. 3-31.

¹⁷⁸ L. Fazzi, *La partecipazione tra teoria e pratica: nodi metodologici, sfide e scenari futuri*, in L. Mortari (a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata*, cit. 155-162.

Il Rapporto Unicef 2003, in particolare, annovera, tra i pericoli, il considerare i bambini come meri simboli della partecipazione dell'infanzia e non soggetti realmente agenti nel contesto o ancora il considerarli rappresentativi di alcuni loro pari di età, quando invece non lo sono per caratteristiche diverse del contesto di vita. Tra i rischi più gravi cita quello presente in contesti socio-politici non democratici dove incoraggiare bambini e adolescenti ad esprimere le loro idee può significare esporli a pericoli. È necessario ricordare che la partecipazione

non è un “bene gratuito” come comunemente si ritiene, né comporta l'automatico miglioramento di un qualunque progetto. Ci sono così dei costi da pagare, diretti e indiretti, ma che tuttavia non equivalgono a quelli derivanti dalla non-partecipazione, che porterebbe ad un mondo di giovani adulti che non sanno esprimersi, né condurre dialoghi costruttivi o assumersi responsabilità verso la propria comunità¹⁷⁹.

Sia a livello internazionale che nazionale cruciale è la questione relativa al rischio di un'eccessiva autonomia dei ragazzi e alla conseguente limitazione del ruolo adulto. Moro ricordava l'esigenza, anche in ambito giuridico, di un “adeguato dosaggio”, tra libertà e autodeterminazione, limitazione e sostegno:

Il soggetto in età evolutiva è sempre tra Scilla e Cariddi: tra una dipendenza che rischia di farsi così forte e incidente da impedire il suo superamento (e che perciò si risolve in una passivizzazione) e un'autonomia che, priva di punti di riferimento, rischia di consegnare il ragazzo ad altre dipendenze e di condannarlo a un solipsismo negatorio dell'autentico sé che si esprime solo nella relazione. Si può naufragare – nel processo di costruzione di una compiuta personalità – tanto per carenza di autonomia quanto per carenza di dipendenza. Sul primo versante c'è il rischio dell'infantilismo, dell'autosvalutazione, del gregarismo; sul secondo versante il rischio dell'onnipotenza ovvero, di contro, il rischio dell'impotenza e della conseguente frustrazione¹⁸⁰.

Oggi, in particolare, si palesa il rischio dato dal fatto di concepire le attività di partecipazione solo su un piano ludico «per il timore che sentirsi coinvolti in attività impegnative allontanano i ragazzi»¹⁸¹.

Invece, la partecipazione, che per sua natura aumenta la complessità delle relazioni, comporta di «assumere coraggiosamente una fiducia nelle capacità progettuali di coloro che prendono parte al processo, lavorando senza garanzie di piena riuscita»¹⁸².

Forse, anche a motivo di questa complessità da gestire, molte sono state le argomentazioni addotte contro la partecipazione di bambini/adolescenti. In particolare Lansdown ne fa un'ampia rassegna. I bambini:

- non hanno sufficiente competenza o esperienza per partecipare (in realtà «qualsiasi bambino è capace di dare un contributo alle questioni che lo riguardano, ammesso

¹⁷⁹ Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo 2003*, cit., p. 4.

¹⁸⁰ Commissione parlamentare per l'infanzia, *Celebrazione della giornata italiana dell'infanzia e dell'adolescenza presso la Sala della Lupa della Camera dei deputati*, 20 novembre 1999, www.camera.it; si veda inoltre A.C. Moro, *Manuale di diritto minorile*, Zanichelli, Bologna 2000.

¹⁸¹ L. Mortari, *Agire con le parole*, cit., p. 58.

¹⁸² Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *I progetti nel 2008*, cit., p. 200.

che riceva il sostegno necessario e le informazioni adeguate e che gli sia concesso di esprimersi con gli strumenti appropriati»);

- devono imparare ad assumersi responsabilità prima che si concedano loro dei diritti (ma «uno dei modi più efficaci per incoraggiare i bambini e gli adolescenti ad assumersi delle responsabilità è cominciare a rispettarne i diritti»);
- concedere loro il diritto di essere ascoltati significa privarli della loro fanciullezza (l'articolo 12 non impone ai bambini l'obbligo di partecipare alle decisioni e «credere che i bambini non prendano decisioni e che non si assumano delle responsabilità fin da piccoli, fa parte di una visione romantica dell'infanzia»);
- si crea una mancanza di rispetto (ma «dare ascolto ai bambini significa rispettarli e aiutarli a imparare quanto sia importante rispettare gli altri»)¹⁸³.

Limiti e rischi assumono poi connotati peculiari a seconda dei contesti in cui si attuano i processi di tipo partecipativo. Ad esempio, guardando al contesto scolastico, focus peculiare di attenzione del presente lavoro di ricerca, sembra interessante citare le osservazioni del Rapporto sulla partecipazione degli adolescenti nel Veneto del 2005. Nel documento si preferisce parlare di *nodi critici*, intendendo, con questa espressione, specificità che richiedono particolare attenzione e impegno, ciò nella convinzione che «anche le difficoltà che inevitabilmente si incontrano promuovendo processi di partecipazione non vadano interpretate come ostacoli, impedimenti, quanto come “oggetti di lavoro”, cioè come questioni che vanno affrontate con competenza poiché costituiscono parte integrante di qualsiasi iniziativa riguardante il mondo adolescenziale (e non solo)»¹⁸⁴.

Vengono quindi enucleati alcuni aspetti da valorizzare:

- *il lavoro per progetti*, che dovrebbe svilupparsi a livello dialogico, ovvero assumendo criteri e modalità che facciano propri gradi di libertà sempre più ampi e garantiscano la flessibilità nello sviluppo del lavoro;
- *i modelli organizzativi*, dato che l'elevata età e complessità, che può nascere dalla pluralità dei soggetti-enti coinvolti, richiede flessibilità di tempi e spazi e confligge con un modello tradizionalmente rigido sul piano gestionale;
- *l'integrazione fra l'esperienza partecipativa e i contenuti didattico-disciplinari*, che porta a cogliere la partecipazione come un aspetto costitutivo dell'esperienza formativa, un'opportunità anche per ripensare strategie di insegnamento, e non come un mero dato aggiuntivo.

Occorre invece contrastare *la limitazione delle esperienze partecipative alla progettualità che le ha generate*, perché ciò comporta il rischio che il patrimonio di conoscenze e competenze acquisito non venga adeguatamente valorizzato.

¹⁸³ G. Lansdown, *Promuovere la partecipazione dei ragazzi per promuovere la democrazia*, cit., pp. 8-10.

¹⁸⁴ Regione del Veneto – Ufficio del Pubblico Tutore dei Minori, Università degli Studi di Padova – Centro Interdipartimentale di ricerca e servizi sui diritti della persona e dei popoli, *La partecipazione degli adolescenti*, cit., pp. 43-46.

4.9 Orientamenti dalle buone pratiche

A ben vedere, non esiste uno schema prestabilito per creare una forma ottimale di partecipazione di bambini/adolescenti; anzi «affidarsi a uno schema significherebbe negare loro la possibilità di contribuire all'elaborazione dell'iniziativa»¹⁸⁵. Ogni progetto dovrebbe sviluppare una propria metodologia conformemente agli obiettivi prefissati.

Esiste comunque una gamma di orientamenti, una sorta di avvertimenti, che è possibile ricavare dalle molte iniziative svolte nel mondo per promuovere la partecipazione dei bambini e degli adolescenti:

- *ascoltare le priorità dei ragazzi*, perché progetti che non coinvolgono la loro vita quotidiana non saranno di grande sostegno per i loro interessi;
- *enunciare con chiarezza gli obiettivi*, il motivo per cui si è intrapresa l'iniziativa e che cosa si cerca di ottenere;
- *definire chiaramente i limiti dell'iniziativa*, informando sin dall'inizio sui ruoli che potranno svolgere;
- *svolgere le ricerche necessarie*, su eventuali altre iniziative già svolte e sui ragazzi da coinvolgere;
- *consultarsi con i giovani sui metodi per ottenere la partecipazione*, accogliendo i diversi strumenti da loro utilizzati per esprimersi;
- *considerare i ragazzi non come un gruppo omogeneo*, in quanto le loro idee possono spaziare tra i temi più svariati;
- *concedere il tempo necessario*, sufficiente per preparare la loro partecipazione;
- *stanziare le risorse necessarie*, redigendo un bilancio preventivo e assicurandosi i fondi per garantire il completamento del progetto;
- *lavorare anche con gli adulti*, in particolare con quelli che si trovano in posizioni-chiave;
- *accogliere le critiche*, essere aperti ai suggerimenti e disponibili ad apportare modifiche;
- *non sottovalutare i ragazzi*, in quanto trattarli con eccessiva cautela è altrettanto inopportuno quanto ignorarli;
- *stabilire target o indicatori in collaborazione con i ragazzi*, in linea con gli obiettivi del progetto;
- *riconoscere i propri errori* in quanto spesso si è in fase di sperimentazione¹⁸⁶.

Sono insegnamenti pratici di indubbio valore che tuttavia occorre saper declinare flessibilmente in rapporto a soggetti e contesti.

Nel 2004 Save the Children ha prodotto una pubblicazione su “12 lezioni apprese”¹⁸⁷ dalla promozione della partecipazione di bambini e adolescenti durante la Sessione Speciale alle Nazioni Unite del 2002. Lo scopo della pubblicazione era di

¹⁸⁵ G. Lansdown, *Promuovere la partecipazione dei ragazzi per promuovere la democrazia*, cit., pp.12-13.

¹⁸⁶ Ivi, pp. 12-19. In relazione all'ultimo orientamento, per approfondire nel modo più corretto l'errore dal punto di vista pedagogico si veda O. Zanato Orlandini, *Educare all'errore, educare al cambiamento. riflessioni pedagogiche sull'errore nella prospettiva popperiana e oltre*, La Scuola, Brescia 1995.

¹⁸⁷ Cfr. Save the Children, *12 Lesson Learned from Children's Participation in the UN General Assembly Special Session on Children*, cit (trad. di chi scrive).

raccogliere, per simili future iniziative, le indicazioni operative desunte da quell'evento, tuttavia esse possono essere trasferibili anche in altre esperienze.

12 lezioni apprese sulla partecipazione

- Lezione 1: lavorare con gli adulti sul modo in cui possono incoraggiare la partecipazione dei bambini è tanto importante quanto il lavoro coi bambini
- Lezione 2: la partecipazione dei bambini richiede tempo, fondi e pianificazione sufficienti se si intende fornire qualcosa di importante e di buona qualità.
- Lezione 3: sarà necessario disporre di informazioni “a portata di bambino” per dare ai bambini lo stesso accesso all'informazione degli adulti.
- Lezione 4: la sezione dei delegati dei bambini deve essere sensibile alle questioni di rappresentanza e inclusione per ottimizzare l'esperienza portata negli eventi oltre che per promuovere la sostenibilità dei risultati.
- Lezione 5: la lingua è una grande barriera per la partecipazione dei bambini agli incontri internazionali. Sarà necessario prestare molta attenzione alla traduzione di materiali e alla prontezza di intervento degli interpreti.
- Lezione 6: il follow-up degli incontri deve essere una parte essenziale del processo di partecipazione dei bambini, non un ripensamento.
- Lezione 7: i giovani adulti sono un'importante risorsa a favore della partecipazione dei bambini.
- Lezione 8: i processi di partecipazione sono vulnerabili a manipolazioni da parte degli adulti. Sarà necessario intraprendere misure per vigilare e integrare tolleranza e rispetto per l'opinione degli altri nel processo.
- Lezione 9: la protezione dei bambini deve essere presente in ogni aspetto della pianificazione di un evento o un processo che coinvolge i bambini.
- Lezione 10: una valutazione sistematica è essenziale per migliorare le prassi e imparare per il futuro.
- Lezione 11: i bambini vogliono lavorare con i media. Dovrebbero essere appoggiati in questa scelta e, talvolta, anche protetti dai media.
- Lezione 12: gli adulti che accompagnano i bambini agli incontri devono essere chiari in merito alle loro responsabilità; si deve inoltre dar loro la possibilità di servirsi delle proprie abilità ed esperienze quando i bambini sono impegnati altrove.

Con particolare riguardo poi alla fascia d'età adolescenziale Rajani dà alcuni suggerimenti pratici (“How to do it”): iniziare presto; verificare che tutti gli adolescenti si trovino nella posizione per partecipare; creare capacità che consentano ai giovani di partecipare in modo efficace; creare negli adulti capacità di ascoltare e promuovere la partecipazione degli adolescenti; verificare che gli adolescenti siano ben informati; credere nei giovani e consentire loro di essere responsabili; consentire agli adolescenti di correre rischi ragionevoli; assegnare del tempo per la partecipazione; assegnare uno spazio per la partecipazione; collegare la partecipazione agli interessi dei giovani; essere trasparenti; essere onesti; non avere un atteggiamento di superiorità; essere democratici; creare un ambiente a sostegno della politica; prestare attenzione a colmare il divario fra politica e prassi¹⁸⁸.

¹⁸⁸ Unicef – R. Rajani, *The Participation Rights of Adolescents*, cit., pp. 19-21.

A livello locale, nell'indagine condotta nel Veneto sulla partecipazione degli adolescenti, emergono chiari alcuni fattori che possono facilitare e sostenere la realizzazione di processi partecipativi¹⁸⁹. Il quadro, ampio e dettagliato, comprende una pluralità di fattori:

- *Fattori di carattere metodologico*, intendendo le modalità di gestione, da parte dell'adulto dell'azione con i ragazzi; un'esperienza è infatti utile se «motiva il soggetto ad apprendere, a dotarsi di strumenti e criteri per leggere l'esperienza vissuta, decodificarla, elaborarla e farla diventare, appunto, apprendimento». In particolare si sottolineano aspetti quali la necessità di partire dai loro vissuti e collegarli poi ad esperienze molto concrete e individuare luoghi, spazi e strumenti per rielaborare le esperienze fatte.
- *Fattori attinenti gli adulti*, che dovrebbero essere il più possibile credibili, in grado di proporre proposte praticabili e di costruire patti di lavoro all'insegna della trasparenza e dell'autenticità. L'impegno per gli adulti risulta quindi notevole: «il rapporto continuativo con preadolescenti (e adolescenti) esige un grande dispendio di energie, fisiche e psichiche [...]. È opportuno/necessario che le figure adulte si dotino di momenti e strumenti (come la supervisione) in grado di accompagnare il loro lavoro e di consentire spazi di decantazione delle fatiche e di rielaborazione di vissuti e dinamiche relazionali».
- *Fattori attinenti le risorse*, considerata l'importanza di utilizzare risorse adeguate, economiche ed umane. Ma non va dimenticato che «che risorse importanti sono anche le idee, le intuizioni, le motivazioni, la disponibilità delle persone coinvolte, i ragazzi innanzitutto». Da considerare infine anche la risorsa tempo.
- *Fattori di carattere strategico*, importante è un percorso preparatorio a carattere formativo con gli adulti, funzionale a «costruire consenso all'iniziativa e una matrice comune di significati: le ragioni, i metodi, il senso [...] evitare il verificarsi di situazioni di empassa legate, molto spesso, alla debolezza sul piano delle motivazioni e delle competenze rispetto alla costruzione e gestione di rapporti collaborativi fra adulti».

Concordiamo che la vera partecipazione comincia quando ai bambini è data la possibilità di intervenire attivamente sui processi, e questo, come già ribadito, si rende possibile quando vengono loro fornite tutte le informazioni necessarie sulla situazione in cui sono coinvolti e poi quando «il quadro dell'agire partecipativo è definito solo nelle sue linee generali in modo che sceglie di partecipare trovi lo spazio per fornire il suo originale contributo»¹⁹⁰.

È necessario guardare alla partecipazione di bambini/adolescenti come a un processo continuo che può migliorare e intensificarsi; tuttavia perché questo si realizzi è fondamentale avere chiari i ruoli svolti dalle diverse agenzie: «la partecipazione richiede fiducia e stima in se stessi e negli altri, e la fiducia non compare all'improvviso

¹⁸⁹ Regione del Veneto – Ufficio del Pubblico Tutore dei Minori, Università degli Studi di Padova – Centro Interdipartimentale di ricerca e servizi sui diritti della persona e dei popoli, *La partecipazione degli adolescenti*, cit., pp. 39-43.

¹⁹⁰ L. Mortari, *Agire con le parole*, cit., p. 58.

nella vita di bambini e adolescenti se, in modi più diversi, non è stata già sperimentata prima»¹⁹¹.

La famiglia e la scuola sono allora i primi ambiti, ma non esclusivi dove si può conoscere il valore e il senso della partecipazione. Se non vi sono, difatti, iniziali conferme da parte di queste due agenzie vi è il rischio che le esperienze successive non incidano nelle rappresentazioni che bambini e adolescenti si costruiscono della società. Famiglia e scuola, ferme restando le loro peculiarità, al loro interno dovrebbero entrambe «far sperimentare a bambini e adolescenti che è possibile [...] dialogare e discutere in modo aperto e leale; poter esporre le proprie idee senza essere immediatamente giudicati; fare le cose mettendoci impegno e serietà; imparare a conoscere il motivo per cui una cosa è da fare; portare avanti progetti e vivere la fatica dell'assumersi impegni verso se stessi e gli altri»¹⁹².

Con particolare riferimento al contesto scolastico si sottolinea da più parti la significatività della coerenza tra macro-orientamenti e micro-scelte quotidiane. In relazione poi alle istituzioni pubbliche emerge la necessità di diminuire la distanza che bambini e adolescenti sperimentano in ordine alla città e ai servizi.

In riferimento, infine, al mondo delle associazioni si evidenzia la possibilità che queste, oltre a contribuire a far crescere armonicamente il corpo o la sfera artistica ed espressiva, offra peculiari opportunità per allenare all'esercizio della democrazia e della partecipazione.

¹⁹¹ Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per gli affari sociali; Osservatorio nazionale per l'infanzia; Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *Non solo sfruttati o violenti*, cit., p. 341.

¹⁹² *Ibidem*.

Parte seconda. Indagine sul campo

5. L'indagine empirica: premessa metodologica

Se è vero che la pratica dell'interrogare profondamente le questioni di significato rende capaci di avvicinare pensosamente e con delicatezza i fenomeni, allora questa metodologia è quella che più risulta consona al mondo dell'educazione, dove l'intricata problematicità dei vissuti educativi rende necessario un approccio pensosamente critico e cautamente rispettoso¹

5.1 L'approccio di ricerca: fenomenologico-ermeneutico

Il sapere dell'educazione è un sapere "prassico" «che trova il suo senso nel riuscire a fornire indicazioni per orientare al meglio la pratica formativa»². È un sapere che può solo «fornire indicazioni dal valore ipotetico, che aiutino a interpretare i casi specifici; la sua caratterizzazione è di essere provvisorio, sempre aperto a ulteriori formulazioni che meglio interpretino l'essenza della pratica educativa»³.

L'attività di ricerca in campo pedagogico educativo abbraccia la complessità dei fenomeni e degli eventi muovendosi attraverso categorie di analisi, postulati metodologici e scelte strumentali che riconducono a legami costanti di reciprocità fra aspetti teorici e fatti empirici. Di fronte a tale problematicità sembra opportuno salvaguardare la diversità dei piani – teorico e fattuale – potenziando il dialogo fra i livelli di concretezza e quelli di concettualizzazione e avviando una dinamica virtuosa che agevoli la riflessione e l'approfondimento⁴.

Stare con senso nel mondo dell'educazione significa, dunque, anche «impegnarsi ad elaborare teorie a partire dall'esperienza, approntare contesti in cui mettere alla prova tali teorie, documentare le esperienze secondo quei criteri che garantiscono il rigore epistemologico della ricerca sul campo, e sulla base dei dati emersi rimodulare la teoria in modo che possa fare da riferimento ad ulteriori pratiche educative sempre più adeguate rispetto alla complessità del mondo dell'educazione»⁵.

Ogni ricerca avviene sempre dentro la cornice che indica una specifica cultura della ricerca, caratterizzata da precise scelte che riguardano l'approccio epistemologico e filosofico di ricerca, il metodo, la strategia e le tecniche d'indagine⁶.

Una ricerca è innanzitutto sempre intrisa di teoria perché «a valle e a monte i metodi presuppongono sempre teorie, concezioni dell'uomo e della vita e direzioni verso cui la

¹ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, cit., p. 80.

² L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, cit., p. 11.

³ *Ibidem*.

⁴ Tra i tanti si veda S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1995, pp. 2-34.

⁵ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, cit., p. 14.

⁶ *Ivi*, p. 59.

ricerca conduce»⁷. E non sempre tale via è così semplice come può apparire: «più complesso è il problema, più le vie si intrecciano, si intersecano in procedimenti, ragionamenti, sperimentazioni»⁸.

L'approccio a cui si fa riferimento, nella presente indagine, è quello di tipo fenomenologico-ermeneutico, che combina l'indirizzo eidetico, che cerca di cogliere l'essenza dell'oggetto, con quello interpretativo che cerca di cogliere il significato nascosto, mirando all'elaborazione di resoconti scientifici definiti come "descrizioni interpretative"⁹. Come concetto teoretico di base di questo approccio integrante i due versanti si può assumere l'affermazione heideggeriana secondo la quale «il senso metodico della descrizione fenomenologica è l'interpretazione»¹⁰.

Tale approccio è l'esito di un percorso storico¹¹ e risultato della confluenza di due correnti, la fenomenologia e l'ermeneutica, in un unico quadro teorico.

La fenomenologia¹² è lo studio dei fenomeni: ad ognuno di essi inerisce un'essenza, una specificità essenziale, ossia «una serie di predicati essenziali che necessariamente gli competono»¹³, come sostiene Husserl, che può essere definito il fondatore di questo vasto movimento di pensiero. Si accoglie così il fenomeno nel suo modo unico di venire alla presenza, sospendendo il ricorso a categorie predefinite, praticando un'*epoché* che "liberi" dal giudizio. Si tratta di operare una "riduzione", mettendo da parte tutto ciò che è noto o normalmente presunto circa gli oggetti della percezione o del pensiero, per analizzarli così come compaiono nell'esperienza.

L'ermeneutica, dalle origine antiche, in ambito narrativo e letterario, che come suo obiettivo primario ha la comprensione del testo, viene rivisitata nel Novecento da Heidegger e da Gadamer. Gadamer afferma che l'ermeneutica si occupa di «comprendere un'esperienza così come è interpretata da quelli che la vivono»¹⁴.

Passi rilevanti verso questa prospettiva erano stati compiuti da Dilthey, che aveva tematizzato la distinzione tra scienze della natura e scienze dello spirito, con i rispettivi principi speculativi della spiegazione e della comprensione¹⁵.

Gadamer approfondisce, dunque, lo studio della comprensione risemantizzandola come dialettica tra ciò che è familiare e ciò che è estraneo¹⁶. La comprensione tra due individui, così come tra testo e lettore, dà vita ad un «circolo ermeneutico» in cui il proprio vissuto "urta" e incontra quello dell'altro in una «fusione di orizzonti» di senso.

⁷ D. Orlando Cian, *Metodologia della ricerca pedagogica*, cit., p. 1.

⁸ Ivi, p. 12.

⁹ M. Van Manen, *Researching Lived Experience*, State University of New York Press, Albany 1990, p. 17.

¹⁰ M. Heidegger, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 1976, p. 58 (ed. or. 1927).

¹¹ Cfr. C. Xodo Cegolon, *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*, La Scuola, Brescia 2003.

¹² «Il termine fenomenologia indica sia un nuovo metodo descrittivo compreso nella filosofia alla fine del secolo scorso, sia una scienza a priori, da esso derivata, che si propone di fornire l'*organon* dei principi relativi a una filosofia rigorosamente scientifica e di rendere possibile, sviluppandosi in maniera coerente, una riforma metodica di tutte le scienze» (E. Husserl, M. Heidegger, *Fenomenologia: storia di un dissidio*, Unicopli, Milano 1986, p. 79, ed. or. 1927).

¹³ E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Einaudi, Torino 1965, p. 17.

¹⁴ M.Z. Coehn, D.L. Kahan, R.H. Steeves, *Hermeneutic phenomenological research. A practical guide for nurse researches*, Sage, Thousand Oaks 2000, p. 3.

¹⁵ W. Dilthey, *Critica della ragion storica*, Einaudi, Torino 1954, p. 146.

¹⁶ H.G. Gadamer, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1983, p. 345.

Una forma compiuta di questo approccio è rintracciabile in Ricoeur, che elabora una sintesi unitaria proponendo di conferire dignità scientifica alla comprensione attraverso una forma di oggettivazione e quello a cui giunge è l'«arco ermeneutico»¹⁷, dispositivo di una teoria dell'interpretazione, dove la spiegazione strutturale del testo, tanto di un racconto quanto di un'azione umana, precede e pone le premesse necessarie ad una comprensione che diviene, così, interpretazione critica dell'oggetto stesso dell'indagine. Attraverso la massima ricoeuriana dello «spiegare di più per comprendere meglio»¹⁸, ben si evidenzia come nello stesso processo conoscitivo le due modalità investigative della spiegazione e della comprensione diventino due momenti di un unico processo scientifico rigoroso.

La fenomenologia si innesta quindi nell'ermeneutica e viceversa, in un reciproco arricchimento che dà vita a qualcosa di nuovo, recepito dal sapere pedagogico aperto al possibile, alla multidimensionalità, all'interpretazione.

Elementi comuni ai due approcci, innestati nel terreno pedagogico-educativo, sono pertanto il coinvolgimento del ricercatore/formatore, l'intima correlazione tra soggettività e oggettività, il senso di umiltà che caratterizza l'ascolto e la condizione etica della epoché husserliana che è sospensione del giudizio per riflettere.

L'interesse pedagogico per un approccio fenomenologico-ermeneutico, oltre che per le ricadute epistemologiche, si concretizza, infatti, nell'assumere

«come irrinunciabile punto di partenza l'esperienza vissuta (*Erlebnis*), per investigare le reti di significati che si sono depositati e quelli che si vanno strutturando. Se è vero che la pratica dell'interrogare profondamente le questioni di significato rende capaci di avvicinare pensosamente e con delicatezza i fenomeni, allora questa metodologia è quella che più risulta consona al mondo dell'educazione, dove l'intricata problematicità dei vissuti educativi rende necessario un approccio pensosamente critico e cautamente rispettoso¹⁹.

È proprio nella rivalutazione dell'esperienza, luogo dove si svolge tutto il processo educativo, che «si trova il nodo centrale della dimensione teorico-pratica, cioè la riflessione in azione, quella «riflessione operativa» che è l'agire quotidiano, in educazione, illuminato dalla teoria»²⁰.

Il ricercatore mira ad «acquisire una profonda comprensione di un fenomeno attraverso una penetrante descrizione del modo in cui esso è percepito dal soggetto che lo vive»²¹, ed è chiamato ad un continuo impegno autoriflessivo che incrementa la sua disposizione alla pensosità. È chiamato ad un'«attenzione aperta», che custodisce l'originario apparire dell'altro e lo «guarda parla con occhi spalancati»²², a un'«epistemologia ospitale», che faccia prevalere la logica dell'accoglienza, ossia della ricettività e responsività al modo proprio di presentarsi dell'altro²³, a un «pensare capace di sentire», che con empatia partecipa al vissuto dell'altro per poi comprenderlo²⁴.

¹⁷ P. Ricoeur, *Dal testo all'azione*, Jaca Book, Milano 1983, p. 151.

¹⁸ P. Ricoeur, *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 2005, p. 33.

¹⁹ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, cit., p. 80.

²⁰ D. Orlando Cian, *Metodologia della ricerca pedagogica*, cit., p. 103.

²¹ M. Van Manen, *Researching Lived Experience*, cit., p. 9.

²² E. Stein, *Introduzione alla filosofia*, Città Nuova, Roma 1998.

²³ M. Heidegger, *Introduzione alla metafisica*, Mursia, Milano 1990, p. 138 (ed. or. 1953).

²⁴ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, cit., pp. 91-115.

5.2 Il metodo di ricerca qualitativo

A seguito dell'affermarsi della filosofia fenomenologica-ermeneutica della ricerca, è ormai condivisa la tesi secondo cui per accedere al mondo esperienziale dell'altro e comprendere i processi di elaborazione di significati sono preferibili i metodi e le tecniche proprie dell'indagine qualitativa²⁵.

L'orientamento qualitativo individua nella riflessività e nella relazione intersoggettiva i presupposti della propria attività conoscitiva, e fonda il suo rigore proprio sulla capacità di stabilire connessioni forti con il contesto e allo stesso tempo sulla capacità di "render conto" di tali connessioni e del loro processo evolutivo²⁶. Tale riflessività «non va intesa come un percorso puramente introspettivo di elaborazione interiore, ma si realizza piuttosto attraverso un processo che mette in stretta relazione, in modo circolare e auto-poietico, conoscere e agire»²⁷.

Condurre un'indagine qualitativa significa allora «provare a tenere insieme sperimentazione, invenzione e ricerca attraverso lo stabilirsi di un rapporto comprendente e coevolutivo con i soggetti dell'indagine e il loro contesto. Si apre così la strada ad una concezione della ricerca che «non si ferma alla produzione di descrizioni ma, al contrario, trova proprio nell'accuratezza del coinvolgimento dei/con gli attori dell'indagine – nel "prendere parte" – la sua ragione più profonda»²⁸.

In particolare la ricerca qualitativa è un processo inferenziale complesso per lo studio intensivo e approfondito proprio dei processi di partecipazione e di cambiamento personale che avvengono nei contesti educativi specifici. La metodologia qualitativa offre in questi casi molti vantaggi: «il ricercatore entra in un contesto educativo rispettandone le modalità di interazione quotidiana [...] e raccoglie le esperienze educative cercando di sviluppare una sensibilità per gli specifici punti di vista e il linguaggio dei soggetti»²⁹.

Ancor più se si intende perseguire una ricerca a favore dei minori d'età, che sia «capace di comprendere il loro mondo e di avvicinarli secondo modalità le meno invasive possibili da una parte e le più coinvolgenti dall'altra»³⁰, risulta evidente la preferenza che va attribuita ai metodi qualitativi. Per capire il mondo dell'altro è necessario, infatti, garantire alcune condizioni: «anzitutto che l'indagine si sviluppi negli ambienti reali di vita [...], ricorrere all'uso di tecniche di ricerca che consentano all'altro di sentirsi a proprio agio e [...] interpretare il metodo di ricerca non come uno strumento predefinito, ma come qualcosa che si può rimodulare nel contesto per consentire di adattarsi alle condizioni che si vengono a profilare durante la ricerca»³¹.

Senza essere anti-quantitativo l'orientamento della presente ricerca predilige questi metodi perché ritenuti più idonei a cogliere l'essenza del mondo umano, consapevole che l'analisi qualitativa, infine, «non mira a cercare generalizzazioni, ma si occupa di capire le situazioni nella loro unicità, tenendo conto delle relazioni col contesto: l'obiettivo consiste nel

²⁵ L. Mortari (a cura di), *La ricerca per i bambini*, Mondadori, Milano 2009, p. 19.

²⁶ F. Dovigo (a cura di), *La qualità plurale. Sguardi transdisciplinari sulla ricerca qualitativa*, Franco Angeli, Milano 2005, p. 33.

²⁷ Ivi, pp. 23-24.

²⁸ Ivi, p. 24.

²⁹ P. Sorzio, *La ricerca qualitativa in educazione*, Carocci, Roma 2005, p. 16.

³⁰ L. Mortari (a cura di), *La ricerca per i bambini*, cit., p. 15.

³¹ *Ibidem*.

raggiungere una comprensione quanto più profonda possibile del punto di vista dei partecipanti»³².

5.3 Le fasi dell'indagine: strategie e tecniche

Dato che la ricerca empirica fonda la costruzione di conoscenze sulla rilevazione sistematica di elementi in un contesto concreto³³, tratti distintivi di questo tipo di ricerca sono individuabili nel «ricavare gli oggetti di investigazione direttamente dalle “pratiche” educative e nell'utilizzare il metodo empirico, ossia nel giustificare gli asserti prodotti attraverso controlli riferiti ad una base empirica»³⁴. Essa non rifugge certo da elementi di teoreticità, in quanto assume sempre una natura conoscitiva.

Il presente lavoro di indagine ha dialogato e rilevato 'tracce' dal contesto in entrambe le fasi in cui si è strutturato: la prima fase di carattere più esplorativo-conoscitivo e la seconda fase di carattere più progettuale-operativo. Queste fasi sono state precedute e continuamente accompagnate da un momento di ricerca di carattere teorico, propedeutico e di sostegno rispetto ad esse.

Le due fasi sono rientrate in parte nel piano di indagine inserito nel Progetto di Ateneo 2009-2011 (Università di Padova) “Il Progetto Pedagogico della Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia a vent'anni dalla sua adozione. Diritto all'educazione e educazione ai diritti umani: bilancio e prospettive all'incrocio tra saperi” (Responsabile Scientifico Prof.ssa Emanuela Toffano)³⁵. Il titolo evidenzia i due focus tematici: *diritto umano all'educazione*, ovvero la promozione del pieno sviluppo della personalità del bambino/adolescente, dei suoi talenti, delle sue attitudini e *educazione ai diritti umani*, ovvero “l'educazione in uno spirito di pace, tolleranza, rispetto fra persone, gruppi, popoli”, che l'art. 29 della Convenzione congiunge strettamente. Il sottotitolo evidenzia invece le due modalità di *ascolto* e *partecipazione*, aspetti innovativi apportati dalla Convenzione, che costituiscono l'oggetto diretto di approfondimento della presente indagine, assumendo una struttura e coerenza autonoma. Circolarmente questi due principi possono a loro volta essere conosciuti e sperimentati da bambini e adolescenti proprio attraverso un'educazione ai diritti umani.

a) Prima Fase

La fase 'esplorativo-conoscitiva', orientata a raccogliere conoscenze e rappresentazioni di vari 'attori', coinvolti a vario titolo nell'educazione (adulti, adolescenti e bambini) del contesto socio-territoriale del Veneto, è stata svolta in un'ottica di analisi e di proposta sul campo semantico indicato dai temi-chiave dell'ascolto e della partecipazione. Si sono realizzati 49 interviste semi-strutturate a figure educative che operano con i minori d'età³⁶ e 8 focus group esplorativi, 4 con bambini e 4 con adolescenti. L'analisi interpretativa del materiale raccolto,

³² S.B. Merriam, *Qualitative Research and Case study Applications in Education*, Jossey-Bass, San Francisco 2001, p. 6.

³³ C. Coggi, P. Ricchiardi, *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Carocci, Roma 2005, p. 19.

³⁴ M. Baldacci, *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano 2001, p. 32.

³⁵ Sono componente del gruppo di lavoro pedagogico del Progetto di Ateneo a partire dal 2009. A tale progetto il presente lavoro è in parte collegato.

³⁶ Figure educative coinvolte: Insegnanti di scuola dell'infanzia, primaria, secondaria inferiore e superiore; Genitori di bambini e adolescenti; Educatori (sociali e sanitari) che operano sia nell'ambito dell'agio sia nell'ambito del disagio; Allenatori di Associazioni sportive; Animatori di Associazioni; Figure dirigenziali in ambito sociale e sanitario.

attraverso l'utilizzo del software Atlas.ti, ha consentito di ridefinire il quadro teorico e di trarre elementi utili alla creazione di un proposta-intervento da attuare in un contesto scolastico.

Si è pertanto voluto dapprima indagare quanto i diritti all'ascolto e alla partecipazione di bambini e adolescenti, di cui la Crc è la maggiore espressione etico-giuridica, fossero "sapere comune" e quanto questa conoscenza fosse con sensibilità declinata nei diversi contesti di vita dei soggetti. Attenzione particolare, attraverso focus group³⁷, è stata rivolta alla rilevazione di quanto fosse conosciuto dai minori di età questo universo concettuale e quali concreti significati assumesse nella loro vita quotidiana.

Le domande di ricerca che hanno guidato in questa fase sono riassumibili in questi semplici interrogativi:

- Quali sono le conoscenze e le rappresentazioni degli adulti sui diritti di ascolto e di partecipazione?
- Quali sono le conoscenze e le rappresentazioni di bambini e adolescenti sui diritti di ascolto e di partecipazione?

Gli obiettivi di ricerca correlati sono pertanto:

- Interrogare e analizzare le conoscenze e le rappresentazioni di adulti sui diritti di ascolto e di partecipazione;
- Interrogare e analizzare le conoscenze e le rappresentazioni di bambini e adolescenti sui diritti di ascolto e di partecipazione.

b) Tra la prima e la seconda Fase

Raccogliere conoscenze che informano sul pensiero sottostante all'azione è sembrato presupposto ineludibile per elaborare una proposta educativa inserita il più possibile nel contesto; un percorso che partisse e fosse costantemente riletto, ripensato e ricostruito con i soggetti che quel percorso, in quel mondo, quotidianamente abitano. Inoltre, la messa a confronto delle differenti visioni e immagini permette di ridurre il margine di soggettività delle personali interpretazioni e di considerare gli apporti peculiari delle diverse età.

La domanda di ricerca in questo momento di transizione è stata la seguente:

- facendo interagire i precedenti stimoli teorici e gli elementi delle buone pratiche con i dati emersi da interviste/focus group, quali coordinate è possibile individuare per progettare un intervento con adolescenti e bambini?

L'obiettivo ad essa associato:

- individuare linee per la realizzazione di un intervento educativo a scuola integrando gli stimoli teorici e gli elementi delle buone pratiche con i dati emersi da interviste e focus group.

c) Seconda Fase

La seconda fase più 'progettuale-operativa', caratterizzata dalla pianificazione-attuazione di un progetto educativo, tra Scuola, Università e Territorio, è consistita in una proposta semi-strutturata, sempre sui temi-chiave della ricerca, di coinvolgimento tra micro-generazioni, attuata da adolescenti *per* e *con* bambini. Tale proposta – che ha coinvolto una classe di Scuola Secondaria Superiore e tre classi di Scuola Primaria di Adria, tra febbraio e aprile

³⁷ Focus group cosiddetti "esplorativi" (di seguito focus group).

2011³⁸ – si è configurata come un percorso in cui adolescenti e bambini, accompagnati da figure educative, hanno avuto la possibilità di vivere un'esperienza che ha favorito processi di propositivo protagonismo e costruzione di solidarietà intergenerazionale. Nell'intervento, attraverso un continuo intreccio tra azioni di 'pratica' e azioni 'riflessive'³⁹, la *partecipazione* è stata intesa al contempo come *obiettivo*, *contenuto* e *metodo* del percorso.

In particolare si è potuto *apprendere a partecipare non solo partecipando, ma anche facendo partecipare altri*, in un cammino esperienziale di intreccio fra enunciati di principio e impegni concreti, in cui ci si compromette realmente in prima persona.

In questa seconda fase si è attuata quella che Coggi e Ricchiardi definiscono “ricerche empiriche con intervento”⁴⁰, che si distinguono da quelle meramente osservative, in quanto esse «una volta individuato un problema, prevedono l'introduzione di un cambiamento, al fine di verificarne gli effetti, per costruire nuova conoscenza o per risolvere, attraverso l'intervento, la situazione problematica»⁴¹.

Sovente accade che questo tipo di ricerca, applicata all'educativo, possa esser confusa con l'attuazione di innovazioni o di buone esperienze, in realtà la ricerca si distingue da queste ultime per «il rigore con cui vengono svolti i passaggi di costruzione delle conoscenze»⁴². Secondo gli autori la ricerca vera e propria prevede una pianificazione preliminare, l'elaborazione di un piano di verifica, la rilevazione e analisi dei dati e la socializzazione degli stessi. Rientrano invece nella vasta categoria delle esperienze quelle soluzioni ai problemi educativi che vengono verificate sul campo, ma sono basate su documentazioni raccolte in modo poco sistematico e con dati organizzati senza riferimento controllato e scopi ben individuati⁴³.

Oltre a Coggi e Ricchiardi che distinguono le ricerche con intervento in esperimenti, con le loro varianti, e ricerca-azione, altri autori tra cui Colucci, Colombo e Montali propongono la macro-categoria “ricerca-intervento”, la cui definizione sembrerebbe più ampia e meno connotata rispetto alla ricerca-azione in senso stretto⁴⁴.

La ricerca-intervento viene a configurarsi come uno degli strumenti più efficaci per comprendere la complessità dei problemi, anche educativi, intervenendo sugli stessi con modalità partecipative. Ciò che viene auspicato è di congiungere ricerca e intervento, cioè di «sviluppare insieme e contemporaneamente le due componenti senza che una prenda il sopravvento sull'altra»⁴⁵.

Baldacci sostiene inoltre che, in riferimento agli scopi, una ricerca empirica che si indirizza specificamente alla conoscenza di problematiche educative, per le quali si prefigurano al riguardo risposte concrete, possa collocarsi tra le ricerche definibili come “orientate alle decisioni”, che riguardano nello specifico le scelte educative da compiere e/o le

³⁸ Nella Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza nel Veneto del 2007 si rileva la dimensione partecipativa come meno evidente e diffusa nell'area di Adria e in quella di Chioggia. Cfr. Osservatorio regionale per l'infanzia e l'adolescenza – V. Belotti, M. Castellan (a cura di). *Nessuno è minore, Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza nel Veneto. Anno 2007*, cit., pp. 67-70.

³⁹ Cfr. L. Mortari, *Azioni di cura e pensieri di serra*, in Id (a cura di), *La ricerca per i bambini*, cit.

⁴⁰ C. Coggi, P. Ricchiardi, *Progettare la ricerca empirica in educazione*, cit., p. 22.

⁴¹ *Ibidem*.

⁴² *Ivi*, p. 19.

⁴³ *Ivi*, pp. 19-20.

⁴⁴ F.P. Colucci, M. Colombo, L. Montali (a cura di), *La ricerca intervento*, il Mulino, Bologna 2008, p.7.

⁴⁵ J. Dubost, A. Lévy, *Recherche-action et intervention*, in J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy (éds), *Vocabulaire de psychosociologie, références et positions*, Édition Érès, Ramonville Saint-Ange, 2002; trad. it. *Ricerca-azione e intervento*, in *Dizionario di psicopsicologia*, Cortina, Milano 2005, p. 379.

decisioni didattiche da prendere in una data situazione di lavoro, con atteggiamento epistemico “partecipante” e “partecipato”⁴⁶. In questo tipo di orientamento tuttavia non si disdegna, anzi si auspica, come sostiene Frabboni, di inserire un momento di marca razionale-deduttiva che precede e integra il momento di carattere empirico-induttivo⁴⁷.

Ciò che emerge dagli Autori finora esaminati è comunemente riconducibile a una sorta di cambiamento fattivo attuato.

Interessante è il concetto di ricerca esperienziale-trasformativa⁴⁸, ovvero un’indagine mossa appunto dall’intenzione di modificare il contesto nel quale si realizza il processo epistemico: procurare un miglioramento della pratica, fornire solide basi per la politica educativa, individuare le condizioni che incrementino l’efficacia delle istituzioni educative. Tale ricerca esperienziale-trasformativa

non è alternativa ma è comprensiva di quella ricognitiva e con un obiettivo di più ampia portata. Se si interpreta la ricerca alla luce del pragmatismo deweyano, una ricerca pedagogica deve anzitutto promuovere il miglioramento della pratica educativa e il perseguimento di questo obiettivo è possibile se la ricerca si impegna a cercare nuove esperienze educative, e realizza il contesto di ricerca in modo da mettere in atto queste esperienze, sottoponendole a un’analisi scientifica rigorosa. Si persegue così allo stesso tempo un duplice obiettivo: incrementare la scienza pedagogica e qualificare i contesti educativi⁴⁹.

Sintetizzando, l’intervento introduce pertanto qualcosa di nuovo nel contesto e mette alla prova dell’esperienza la teoria con lo scopo di trasformare la pratica.

Le domande di ricerca che hanno guidato questa fase di lavoro sono così riassumibili:

- Un’esperienza di partecipazione nel contesto istituzionale - scolastico contribuisce a modificare/rafforzare positivamente da parte dei soggetti coinvolti le proprie conoscenze e rappresentazioni sui diritti dei bambini, in particolare sui diritti di ascolto e di partecipazione?
- Assumere responsabilità con e per gli altri favorisce il processo di partecipazione? In che modo?
- È possibile trarre dall’esperienza elementi utili per tracciare linee contenutistiche e metodologiche praticabili e riproponibili?

Gli obiettivi di ricerca correlati sono, quindi:

- Progettare e realizzare un percorso di partecipazione nel contesto scolastico allo scopo di dare sostanza ai diritti di ascolto e di partecipazione

⁴⁶M. Baldacci, *Metodologia della ricerca pedagogica*, cit., p. 41. Per l’autore la ricerca orientata alla conoscenza appare concepita in uno spazio maggiormente distanziato dalle urgenze dell’azione, e spesso «è diretta a risolvere problemi epistemici interni alla disciplina, privi di rilevanza immediata per la pratica educativa, il che, tuttavia, non significa che in seconda battuta le conoscenze prodotte da questo tipo di ricerca non possano rivelarsi utili per la pratica» (*Ibidem*). Baldacci riconosce altresì che qualsivoglia ricerca, per essere definita tale, deve proporsi, in qualche modo, anche finalità di natura conoscitiva e che, parallelamente, la ricerca ha sempre potenziali ricadute di ordine pratico e i suoi risultati conoscitivi possono diventare ingredienti di un processo decisionale.

⁴⁷ F. Frabboni, *Per una teoria razionalista della ricerca-azione*, in V. Telmon, G. Balduzzi, *Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo: le voci di un recente incontro*, Clueb, Bologna 1990, p. 307.

⁴⁸ Mortari distingue tra una ricerca ricognitiva-constatativa ed una esperienziale-trasformativa; cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, cit., pp. 12-13.

⁴⁹ L. Mortari (a cura di), *La ricerca per i bambini*, cit., pp. 53-54.

- Riflettere intorno al dialogo intergenerazionale nel coinvolgimento operativo con e per gli altri
- Elaborare coordinate contenutistiche e metodologiche per l'attuazione di eventuali esperienze simili

5.4 Sul ruolo di bambini e adolescenti nel processo di ricerca

Molti ricercatori, soprattutto in ambito internazionale, hanno smesso di considerare i bambini come meri “oggetti di studio” e hanno iniziato a coinvolgerli come “soggetti collaboratori” di alcuni processi di indagine: questo cambiamento indica il rilevante passaggio da una ricerca “sui” bambini a una ricerca “con” i bambini⁵⁰.

Due importanti punti di riferimento nella concettualizzazione di tale svolta sono rappresentati dalla sociologia dell'infanzia anglosassone e dalla Convenzione Onu sui diritti del fanciullo del 1989⁵¹.

Per quanto riguarda la sociologia dell'infanzia, un ruolo centrale è assunto dal concetto di *agency* dei bambini⁵² che comporta il riconoscimento del ruolo intenzionale e attivo che essi svolgono nella costruzione dei contesti sociali della loro quotidianità. «I bambini sono riconosciuti come “soggetti e partecipanti attivi” della loro esperienza: agiscono in maniera intenzionale, influenzano i contesti in cui sono presenti, [...] hanno una loro percezione sul mondo e sono capaci di esprimere preferenze e fare scelte consapevoli»⁵³. Le azioni compiute dai bambini e le decisioni cui pervengono, che possono avere un carattere di originalità, sono comunque «frutto delle relazioni tra i pari e delle rielaborazioni e reinterpretazioni di quanto proviene contestualmente dagli adulti»⁵⁴.

Il secondo punto di riferimento è dato dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 1989 (artt. 12-17), in quanto si può pensare il coinvolgimento dei minori d'età in processi di ricerca come un tema che appartiene a un “movimento” più ampio di riconoscimento e promozione della partecipazione dei bambini e degli adolescenti nel ruolo di cittadini possessori di diritti⁵⁵.

Punch sintetizza in maniera chiara i possibili modi di pensare il coinvolgimento dei bambini in un processo di ricerca: come sostanzialmente *indistinguibili dagli adulti*, con il conseguente utilizzo degli stessi metodi utilizzati con le persone adulte; come *assolutamente differenti dalle persone adulte*, e quindi il metodo più efficace per avvicinarsi a comprendere il mondo dei bambini a partire dalla loro prospettiva sembra essere l'*etnografia; alla stregua degli adulti però con competenze differenti*. In quest'ultimo approccio, i bambini sono

⁵⁰ Si veda: J. Barker, S. Weller, *Never work with children?. The Geography of Methodological Issues in Research with Children*, in “qualitative Research”, 3, 2003, pp. 207-227; P. Darbyshire, *Guest editorial: from research on children to research with children*, in “Neonatal, paediatric and child health nursing”, 3, 2000, pp. 2-3.

⁵¹ L. Mortari, V. Mazzoni, *La ricerca con i bambini*, cit., p.3.

⁵² Cfr. A. James, A. Prout (eds), *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*, Falmer, London 1990; B. Mayall, *Children's childhoods: observed and experienced*, Falmer, London 1994; J. Qvortrup, *Childhood matters: social theory, practice and policy*, Avebury Press, Aldershot 1994.

⁵³ L. Mortari, V. Mazzoni, *La ricerca con i bambini*, cit., p. 4.

⁵⁴ Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza – V. Belotti (a cura di), *Costruire senso, negoziare spazi. Ragazze e ragazzi nella vita quotidiana*, cit., p.V.

⁵⁵ Cfr. L. Mortari, V. Mazzoni, *La ricerca con i bambini*, cit., p. 5.

considerati “esperti del proprio mondo”, detentori di criteri che permettono loro di definire quello che è importante significativo nella loro vita⁵⁶.

La *research with children* intende proprio creare le occasioni per dar voce a bambini/adolescenti e conferir loro un ruolo da protagonisti. Tale denominazione è abbastanza recente: nasce e si afferma nel 2000, quando vengono pubblicate numerose monografie anglofone che trattano e approfondiscono il tema della ricerca con i bambini⁵⁷, anche se si può estendere il riferimento ad una serie di riflessioni scientifiche già avviate dagli anni '90⁵⁸.

Tuttavia «dare voce ai bambini non è semplicemente, o non solo, una questione di “lasciarli parlare”, ma significa esplorare l'unicità del contributo che la loro prospettiva può offrire alla nostra comprensione e teorizzazione del mondo»⁵⁹.

L'interpretazione in termini operativi che può essere fornita all'espressione “ricerca *con i bambini*” o *childfriendly research*⁶⁰ può essere sintetizzata in due azioni: *ascoltare* e *fare partecipare* o, meglio, favorire la partecipazione; queste azioni epistemiche sono finalizzate a realizzare *children-centred research*⁶¹, cioè ricerche che assumono i bambini/adolescenti al centro del loro interesse.

Adottando questa prospettiva, in riferimento alla presente indagine, è possibile identificare, a grandi linee, la prima fase ‘esplorativa’ nell'azione dell'ascoltare e la seconda, più ‘operativa’, nell'azione di favorire la partecipazione.

⁵⁶ Cfr. S. Punch, *Research with children: the same or different from research with adults?*, in “Childhood”, 9, 2002, pp. 321-341.

⁵⁷ L. Mortari, V. Mazzoni, *La ricerca con i bambini*, cit., p. 8. L'autrice fa riferimento ad una serie di autori quali: P. Christensen, A. James (eds), *Research with children: perspectives and practices*, Routledge Falmer, London 2000; A.A. Lewis, G. Lindsay (eds), *Researching children's perspectives*, Open University, Buckingham 2000; A. Smith, N. Taylor, M. Gollop (eds), *Children's voices: research, policy and practice*, Pearson Education, Auckland 2000; V. Lewis (ed), *The reality of research with children and young people*, Sage, London 2003; P. Alderson, V. Morrow, *Ethics, social research and consulting with children and young people*, Essex, Barkingside 2004; S. Fraser (ed), *Doing research with children and young people*, Sage, Thousand Oaks 2004; A. Farrell (ed), *Ethical research with children*, Open University, Trowbridge 2005; S. Greene, D. Hogan (eds), *Researching children's experience. Approaches and methods*, Sage, London 2005; M. Freeman, S. Mathison, *Researching children's experience*, The Guilford Press, New York 2009; C. Pascal, T. Bertram, *Listening to young citizens: the struggle to make real a participatory paradigm in research with young children*, in “European early childhood education research journal”, 17, 2009, p. 249-262.

⁵⁸ *Ibidem*. Il riferimento è a: F. Waksler (ed), *Studying the social worlds of children*, Falmer Press, London 1991; B. Stanley, J.E. Seiber, *Social research on children and adolescents: ethical issues*, Sage, Newbury Park 1992; P. Alderson, *Listening to children: ethics and social research*, Barnardo's, Barkingside 1995; G. Landsdown, *Taking part: children's participation in decision making*, Institute for Public Policy Research, London 1995; J.A. Hatch, *Qualitative research in early childhood settings*, Praeger Publishers, Westport 1995; R. Davie, G. Upton, V. Varma (eds), *The voice of the child*, Falmer Press, London 1996; W.L. Goodwin, L.D. Goodwin, *Understanding quantitative and qualitative research in early childhood education*, Teachers College Press, New York 1996; J. Boyden, J. Ennew, *Children in focus. A manual for participatory research with children*, Radda Barnen, Stockholm 1997; A. Greig, J. Taylor, *Doing research with children*, Sage, Newbury Park 1998; M.E. Graue, D.J. Walsh, *Studying children in context*, Sage, Newbury Park 1998; R.M. Holmes, *Fieldwork with children*, Sage, Newbury Park 1998; P. Kirby, *Involving young researchers*, Joseph Rowntree Publications, York 1999.

⁵⁹ A. James, *Dare voce alle voci dei bambini. Pratiche e dilemmi, trappole e potenzialità nella ricerca sociale con i bambini*, in “Cittadini in crescita”, 2, 2010, p. 11.

⁶⁰ G. MacNaughton, K. Smith, K. Davis, *Researching with children*, in Hatch, J.A. (ed.), *Early childhood qualitative research*, Routledge, New York 2007, p. 159.

⁶¹ J. Barker, S. Weller, *Never work with children?*, cit., p. 38.

5.5 Per un'etica della ricerca con minori d'età

Una ricerca che coinvolge gli adolescenti e i bambini ha la sua ragione di senso se offre ai soggetti coinvolti buone esperienze; occorre infatti mettere sempre al centro il potenziale educativo della ricerca per i soggetti⁶². Perciò un processo di indagine coinvolgente i bambini deve sempre contribuire a un incremento della qualità delle esperienze di apprendimento da loro vissute, proprio mentre si attualizza. Una ricerca con i bambini è giustificata solo se apporta qualcosa di buono, solo se è finalizzata a migliorare la qualità della loro esperienza, se apre lo spazio di possibilità all'essere. Questo induce il ricercatore ad occuparsi non solo del rigore della ricerca, comunque necessario, ma anche della qualità esperienziale offerta. Ancora, una ricerca con i bambini può essere valutata opportuna solo se «il suo impianto è tale da garantire che l'esperienza che dovrebbe essere oggetto di ricerca, qualunque esito produca sul piano teorico, sia comunque significativa, ossia vissuta positivamente e capace di favorire lo sviluppo della persona»⁶³.

Il compito primo di un ricercatore che sviluppa lavori nel campo con adolescenti e bambini è quello di offrire buone esperienze educative, mediante le quali essi possano crescere.

La logica dovrebbe sempre essere quella di «passare dal principio sottrattivo [...] cioè il principio dell'“evitare danni”, al principio proattivo del “cercare di produrre benefici”»⁶⁴, ovvero garantire guadagni sul piano della crescita all'interno di esperienze vissute positivamente, attraverso forme di ricerca che procurino benefici già nel presente. Molto si è scritto a proposito di una ricerca che sappia produrre *empowerment* ed evitare strumentazioni.

Ciò è possibile solo se «l'identificazione delle dimensioni valoriali implicate nell'attività di ricerca [...] viene riconosciuta come premessa alla costruzione di un'etica situata, concreta [...] un'etica che coglie non solo la dimensione rappresentativa dell'esistente, ma anche quella generativa, di possibile cambiamento e trasformazione della realtà»⁶⁵.

A livello internazionale, per affrontare tali questioni, sono stati messi a punto codici etici (*ethical guidelines*) al fine di offrire linee guida e/o protocolli che indichino al ricercatore come agire di fronte a certe situazioni problematiche⁶⁶. Rilevante attenzione è stata posta, soprattutto, a sei aree principali: accesso al campo e tutela dei bambini; consenso informato; trattamento dei dati: riservatezza/garanzia dell'anonimato; riconoscimento/feedback; proprietà dei dati; responsabilità sociale⁶⁷.

Considerando la dimensione etica della ricerca, nell'ambito delle scienze umane, più Autori riflettono sulla necessità di far riferimento a quella che può essere definita come “etica in pratica”⁶⁸, pur senza negare ai codici una potenzialità nel regolare la ricerca.

⁶² L. Mortari, *La ricerca per i bambini*, cit., p. 14.

⁶³ L. Mortari, V. Mazzoni, *La ricerca con i bambini*, cit., p. 18.

⁶⁴ Ivi, p. 48.

⁶⁵ F. Dovigo (a cura di), *La qualità plurale*, cit., p. 25.

⁶⁶ *Code of ethics and conduct della British Psychological Society* che nella versione del 2006 introduce riflessioni sull'etica della ricerca con bambini; inoltre *l'Ethical standards for research with children dell'American Society for Research with Children*, che integra il codice etico *Ethical principles of psychologist and code of conduct* elaborato dall'*American Psychological Association* nel 2002.

⁶⁷ L. Mortari, V. Mazzoni, *La ricerca con i bambini*, cit., p. 14.

⁶⁸ M. Guillemin, L. Gillam, *Ethics, Reflexivity, and “Ethically Important Moments” in Research*, in “Qualitative Inquiry”, 2, 2004, p. 262.

Secondo Pring,⁶⁹ le ricerche richiedono non solo principi, ma anche specifiche virtù epistemiche, ovvero disposizioni ad agire per facilitare una buona qualità delle esperienze di ricerca. Tra esse si trovano: la continua ricerca della verità, l'umiltà, l'onestà la disposizione a cercare il punto di equilibrio fra gli estremi, evitando sia la rigida pianificazione sia la mera improvvisazione.

Occorre considerare in modo diverso la ricerca "per": solitamente essa indica «una pratica epistemica in cui gli esperti sono considerati i ricercatori mentre i pratici vengono concepiti semplici riceventi di teorie elaborate per loro», invece è necessario «riconcettualizzare la ricerca come azione per, dove "per" sta a indicare l'impegno responsabile per l'altro»⁷⁰.

Ciò che viene così richiamato è l'agire con cura in funzione del pieno sviluppo e benessere dell'altro. Le direzionalità etiche della cura, secondo Mortari, sono: l'aver rispetto, il sentirsi responsabili, il procurare condizioni che migliorano la qualità dell'esperienza, l'essere capaci di una logica donativa. «Parlare di gratuità all'interno di un lavoro di ricerca sembra del tutto fuori luogo [...]. Invece, le relazioni di ricerca sul campo diventano significative quando a esse si dedica tempo [...] un tempo gratuito, che però paradossalmente si traduce in efficienza, perché in un contesto relazionale buono i soggetti sono più attivi, sono presenti con tutto il loro essere»⁷¹.

5.6 La postura del ricercatore

Le direzionalità etiche sopra enunciate si realizzano se il ricercatore sviluppa modi di essere sensibilmente relazionali: essere ricettivi e responsivi, prestare attenzione, essere non-intrusivi, aver cura del clima relazionale.

Nel presente lavoro di indagine si può evidenziare, nella prima fase più "esplorativa" una prevalenza del "prestare attenzione" inteso nel senso dell'ascolto autentico dell'altro, per comprendere i processi di costruzione del significato che viene elaborando per situarsi nel mondo.

Nella seconda fase più "operativa", di intervento in classe, si pone più in risalto l'essere discreti, non intrusivi, disponibili ad utilizzare il proprio sapere per facilitare l'incontro con l'altro, attendendo pazientemente i suoi tempi e i suoi modi, pur confermando continuamente l'invito a una presenza attiva e partecipe.

Ci si è così proposti di "essere presenti con discrezione" ossia «con il massimo possibile di vicinanza e di distanza allo stesso tempo»⁷².

Si è cercato, lungo tutto il percorso, di aver fiducia, in particolare negli adolescenti, e di creare un ambiente dove poter percepire supporto e incoraggiamento: un ambiente facilitante che incrementa il clima di fiducia reciproca.

Anche nel lavoro di analisi, si è fatto riferimento ad un metodo eticamente connotato capace di promuovere un impegno responsabile per l'altro; fare esperienza dell'esperienza

⁶⁹ R. Pring, *Philosophy of Educational Research*, Continuum, London 2000, p. 151.

⁷⁰ L. Mortari, V. Mazzoni, *La ricerca con i bambini*, cit., p. 57.

⁷¹ Ivi, p. 68.

⁷² Ivi, p. 74.

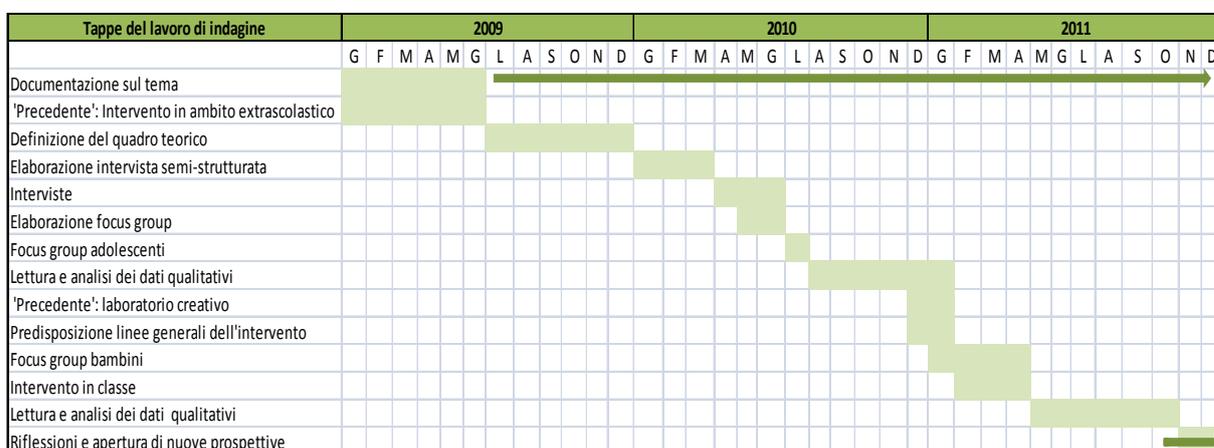
dell'altro; ritenere non finito il lavoro di teorizzazione; sviluppare la disciplina della riflessività⁷³.

La riflessività è una dimensione particolarmente rilevante se si assume, come suggerito da Schutz⁷⁴, che il ricercatore, in quanto soggetto, non sia un osservatore esterno di fenomeni, ma sia partecipe di quel contesto in cui si muove e che contribuisca a creare attraverso la sua intenzionalità. Inevitabilmente il ricercatore influenza l'ambiente, ma la descrizione della quantità e della qualità della sua influenza diviene essa stessa oggetto di ricerca.

In particolare il soggetto che riflette ascolta e partecipa: «si ascolta pensare e si ascolta sentire» e «partecipa all'accadere delle cose»⁷⁵.

5.7 Le tappe del lavoro di ricerca

Per dare una visione panoramica d'insieme delle diverse fasi di azione e riflessione proprie del lavoro di indagine si propone qui di seguito il Diagramma di Gantt.



Tab. 1. Diagramma di Gantt sul lavoro di ricerca⁷⁶

La suddivisione proposta ha carattere meramente orientativo, in quanto molto spesso i diversi momenti si sono sovrapposti e il procedere della ricerca è stato caratterizzato da un andamento ciclico, ricorsivo, di continua riflessione e revisione.

La parte di lavoro antecedente e propedeutica, rispetto alle due fasi “esplorativo-conoscitiva” e “progettuale-operativa” condotte propriamente sul campo, ha riguardato la delimitazione e definizione progressiva del contesto di ricerca e delle sue caratteristiche, al fine di circoscrivere, elaborare e affinare il quadro concettuale e teorico, nonché a un approfondimento sulle metodologie proprie della ricerca educativa.

In particolare si è cercato di indagare e precisare l'area tematica per individuare la base di pre-conoscenza conoscitiva rispetto all'oggetto d'indagine e gli interrogativi aperti. Le tappe principali di questo momento preparatorio all'indagine sul campo hanno pertanto portato a

⁷³ L. Mortari (a cura di), *La ricerca per i bambini*, cit., pp. 79-92.

⁷⁴ A. Schutz, *La fenomenologia del mondo sociale*, Il Mulino, Bologna 1974 (ed. or. 1934).

⁷⁵ L. Mortari, *La ricerca per i bambini*, cit., p. 87.

⁷⁶ Col termine “Precedenti” ci si riferisce a esperienze precedenti l'intervento svolto presso le scuole di Adria, di carattere propedeutico.

chiarire il livello di conoscenza iniziale, a cercare informazioni complementari e pertinenti e a condurre un'analisi critica della letteratura scientifica sull'argomento in esame. A ragione di questo, sono stati raccolti diversi tipi di materiale bibliografico: teorico (teorie, riflessioni elaborate da specialisti del settore di studio)⁷⁷; empirico e sperimentale (rapporti di ricerca, articoli scientifici su indagini sul campo); normativo (leggi internazionali e nazionali e rapporti di tipo governativo e non governativo).

Si è quindi cercato di mettere a frutto tale documentazione, attraverso l'esame e la strutturazione delle informazioni ricavate, nonché l'enucleazione dei contributi originali e degli eventuali limiti. Ciò allo scopo di definire meglio lo "stato dell'arte" sulla tematica in oggetto, i concetti principali e le relazioni tra questi. Muovendo dal quadro teorico di riferimento, si è cercato di delineare la problematica generale, per orientare il lavoro verso il quadro operativo, attraverso la programmazione delle successive due fasi ("esplorativo-conoscitiva" e "progettuale-operativa") in cui si è strutturata l'indagine.

La partecipazione a Convegni e Seminari, internazionali e nazionali, sui temi chiave, unito al confronto con alcuni esperti del settore, hanno permesso inoltre di affinare il quadro teorico alla luce degli orientamenti attuali e di confrontarsi con le pratiche maggiormente in uso.

La documentazione sul tema e la stesura del lavoro di tesi hanno accompagnato tutto lo svolgersi della ricerca.

⁷⁷ Cfr. R. Viganò, *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Vita e Pensiero, Milano 2006.

6. La fase “esplorativo-conoscitiva”: porsi in ascolto attraverso interviste e focus group

*Noi bambini siamo esperti su cosa significa
avere 8, 12 o 17 anni nelle società di oggi...
Il vostro lavoro sarebbe più efficace e più utile ai giovani
se ascoltaste le cose che abbiamo da dire.
La mia proposta è: fateci entrare nella squadra¹*

6.1 Porsi in ascolto

Dato che i termini “ascolto” e “partecipazione”, come si è visto, sono semanticamente estesi, nell'affrontare l'indagine si è cercato di allestire un contesto conversazionale in cui prendere coscienza dei molti significati ad essi attribuibili.

La prima fase del lavoro di indagine, definita a carattere “esplorativo”, si è focalizzata pertanto sulla raccolta di conoscenze e rappresentazioni su ascolto e partecipazione attraverso interviste semi-strutturate e *focus group* propriamente detti esplorativi, che hanno coinvolto diversi attori implicati a vario titolo in ambito educativo, nel contesto socio-territoriale del Veneto: adulti, adolescenti e bambini. Il collegamento diretto è a una delle linee di lavoro prospettata dal Progetto di Ricerca di Ateneo 2009-2011, nella parte relativa ai nuclei tematici di ascolto e partecipazione; che si propone di individuare un campione significativo di soggetti e realtà, presso cui realizzare, con strumenti di tipo qualitativo adeguati al target, un congruo numero di interviste semistrutturate, focus group, forum. Tali soggetti e realtà rappresentano condizioni sia di “normalità” di vita, sia di fragilità esistenziale e sociale².

Non si può prescindere dal consultare innanzitutto bambini e adolescenti, se si vogliono raccogliere dirette informazioni su di loro e se si intende acquisire familiarità con l'universo linguistico e comunicativo proprio della quotidianità dei soggetti di riferimento. Si concorda con Belotti che «non possono esistere i diritti dei bambini senza sapere cosa pensano i bambini stessi di questi loro diritti e più in generale della loro vita quotidiana»³.

¹ Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo 2003*, cit., p. 65. Il riferimento è ad un intervento effettuato durante la citata Sessione Speciale dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite dedicata all'Infanzia del 2002 da Heidi Grande, diciassettenne della Norvegia.

² Cfr. il già citato Progetto di Ateneo 2009-2011 (Università di Padova) “Il Progetto Pedagogico della Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia a vent'anni dalla sua adozione. Diritto all'educazione e educazione ai diritti umani: bilancio e prospettive all'incrocio tra saperi” (Responsabile Scientifico Prof.ssa Emanuela Toffano).

³ Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza – V. Belotti (a cura di), *Costruire senso, negoziare spazi. Ragazze e ragazzi nella vita quotidiana*, Questioni e documenti n. 50, Litografia IP, Firenze 2010, p. 99. Belotti ricorda che, da un punto di vista più sociologico, significative per la loro centratura sulle analisi delle rappresentazioni sono le indagini condotte negli anni '90 dal gruppo di ricerca coordinato da Doise (2002) sulle idee che i giovani e gli adulti hanno sui diritti dell'uomo e del bambino. Tra quelle risalenti agli ultimi 10 anni enuncia: L. Molinari, F. Emiliani, *Responsabilità, valori e diritti dei bambini*, in “Giornale italiano di psicologia”, 4, 1999, pp. 741-767; F. Emiliani, L. Molinari, *Diritti dei bambini e discorso quotidiano*, in “Psicologia contemporanea”, 155, 1999, pp. 40-48; L. Molinari, *Social representation of children's rights: the point of view of adolescents*, in “Swiss journal of psychology”, 4, 2001, pp. 231-243; R. Bosisio, L. Leonini, P. Ronfani, *Quello che ci spetta. I diritti fondamentali nelle rappresentazioni degli adolescenti*, Donzelli, Roma 2003; A. Mancini, *Come i bambini percepiscono i loro diritti: primi risultati di un'indagine in Molise*, in

Allo stesso tempo, però, si è deciso di interpellare anche gli adulti coinvolti nell'educazione delle giovani generazioni, in quanto le esperienze partecipative di bambini e adolescenti, perché siano educative, suppongono la presenza della figura adulta, la quale ha la responsabilità di attivare e sostenere la partecipazione di ciascuno e di garantire che l'impegno dei minori d'età porti a esiti effettivi. Secondo Casas e Saporiti è auspicabile, in ricerche sulla partecipazione dei bambini alla costruzione della vita quotidiana, considerare non solo le rappresentazioni dei minori, ma anche quelle degli adulti che vivono con loro, in modo che si possano delineare sempre più efficaci pratiche di sostegno all'implementazione di tale diritto⁴.

La scelta di indirizzare la ricerca, a partire da un processo di ascolto di adulti, adolescenti e bambini, può essere allora argomentata affermando l'importanza di accedere a diversi punti di vista per conoscere il mondo e il linguaggio dei soggetti in crescita, e di usare i dati raccolti per indicare linee di miglioramento per le azioni ad essi destinate. Detto altrimenti, occorre comprendere quali sono le situazioni esperienziali che consentono a bambini e adolescenti di sentirsi ascoltati e partecipi e cercare di capire come facilitare queste condizioni.

In linea con l'approccio fenomenologico che invita a cogliere la specificità essenziale di ogni fenomeno, si è ritenuto necessario compiere un'indagine di primo livello come "incursione" nella realtà, in quanto, «le questioni fenomenologiche sono questioni di significato, di conseguenza il processo di ricerca deve mirare a comprendere ciò che un certo fenomeno significa per il soggetto che lo esperisce»⁵. L'indagine preliminare come progetto di comprensione iniziale mira, dunque, al contatto con l'esperienza e fare emergere il senso comune.

La definizione di una struttura concettuale, basata sull'ascolto di un sapere intuitivo, capace di leggere e spiegare l'esperienza dei diversi soggetti, ha permesso poi di ritornare alle "cose stesse" con categorie rinnovate perché poste in dialettica con quelle possedute in partenza e sospese nell'indagine preliminare.

Infatti, se comunemente ascolto è parola che indica l'atteggiamento ricettivo di prestare attenzione al dire dell'altro, nell'ambito della cultura della ricerca esso è venuto a significare anche «un attivo processo di comunicazione che implica l'ascoltare, l'interpretare e il costruire significati; un'azione che non si limita al linguaggio delle parole e che implica una fase necessaria di partecipazione»⁶.

"Cittadini in crescita", 1, 2004, pp. 25-44; A. Saporiti, *L'opinione dei bambini sui diritti dell'infanzia. Un'analisi qualitativa sulla percezione che i bambini hanno dei loro diritti*, in M. D'Amato (a cura di), *Infanzia e società. Per una sociologia dell'infanzia. Dinamica della ricerca e costruzione delle conoscenze*, Lulu, Roma 2006, pp. 369-394.

⁴ Cfr. F. Casas, *Children's rights from the point of view of children, their parents and their teachers: a comparative study between Catalonia (Spain) and Il Molise (Italy)*, in "International journal of children's rights", 14, 2006, pp. 1-75.

⁵ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007, p. 79.

⁶ A. Clark, *Listening to and Involving Young Children. A Review of Research and Practice*, in "Early Child Development and Care", 6, 2005, p. 491.

6.2 L'intervista ad adulti: nuclei tematici, procedure, gruppo di riferimento

È stata predisposta un'intervista semi-strutturata⁷, ritenuta lo strumento più idoneo per riuscire a far emergere dai soggetti coinvolti le loro concezioni sull'oggetto di studio, ovvero cogliere le loro categorie, interpretazioni, percezioni e sentimenti. Si è cercato pertanto di «entrare nell'individualità della persona intervistata al fine di vedere il mondo con i suoi occhi»⁸, di comprendere la sua personale visione in relazione ai concetti presentatigli dal ricercatore. L'intervista è infatti uno strumento proprio della ricerca qualitativa, un «modo di apprendere dando parola all'altro, valorizzando le sue esperienze, i suoi saperi, i suoi punti di vista su una determinata fetta di realtà»⁹.

È stata rilevata e attuata, inoltre, nell'utilizzo di questa tecnica d'indagine, un alto grado di coerenza con le tematiche della ricerca. Kanizsa definisce, infatti, l'intervista una “relazione partecipata” in cui il modo di “sentire” dell'uno influenza il modo di “sentire” dell'altro¹⁰, ed è significativo che, fra i primi requisiti da rispettare, sia posto in evidenza – dalla stessa ma anche da altri Autori – quale primo requisito da rispettare, la costante “disponibilità all'ascolto” da parte dell'intervistatore¹¹.

Pertanto, caratterizzante l'intervistatore è stato proprio l'atteggiamento di “ascolto attivo”, il tentativo di «porsi in atteggiamento di ascolto di ciò che l'intervistato ha da dire riguardo all'argomento dell'intervista stessa, e questo perché ciò che l'intervistato dirà sarà qualcosa che potrà dirci solo lui, perché sarà parte della sua esperienza, diversa da quella di tutti gli altri»¹². L'interesse per la persona e il piacere di ascoltarla, oltre che creare un buon clima relazionale di scambio umano, hanno poi un risvolto pratico assai concreto anche in termini di lavoro d'indagine, consistente nel fatto che, se l'intervistatore assume questo atteggiamento, la qualità e la quantità delle risposte dell'intervistato saranno migliori¹³.

Trattandosi di un'intervista semi-strutturata, è stata predisposta dal gruppo di ricerca una traccia che riportava gli argomenti da toccare nel corso dell'intervista, raggruppati in aree tematiche e costituiti ognuno da domande-guida, dal carattere piuttosto generale. L'intervistatore era poi libero di chiedere chiarimenti o approfondimenti quando gli sembravano necessari e di stabilire un personale stile di conversazione¹⁴. Questo modo di condurre l'intervista, nel presente caso effettuata da più ricercatori, «concede ampia libertà ad intervistato ed intervistatore, garantendo nello stesso tempo che tutti i temi rilevanti siano discussi e che tutte le informazioni necessarie siano raccolte»¹⁵.

Lasciando quindi flessibile lo strumento d'indagine, ma focalizzandosi su determinate aree, si è inteso da una parte mantenere l'intervista all'interno di un certo rigore, che a posteriori facilitasse la codifica delle informazioni ottenute e il confronto tra i diversi punti di

⁷ Cfr. L. Coehn., L. Manion, *Research methods in education*, Routledge, London 2007; P. Corbetta, *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. III Le tecniche qualitative*, il Mulino, Bologna 2003; S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1995.

⁸ P. Corbetta, *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. III Le tecniche qualitative*, cit., p. 69.

⁹ P. Milani, E. Pegoraro, *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*, Carocci, Roma 2011, p. 13.

¹⁰ Cfr. S. Kanizsa, *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*, La Nuova Italia, Roma 1993.

¹¹ R. Trincherò, *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari 2004, p. 105.

¹² S. Kanizsa, *Che ne pensi?*, cit., p. 19.

¹³ Come testimoniano numerose ricerche sull'argomento. Se ne segnala qui una delle prime, storiche, A.W. Siegman, B. Pope, *The effects of ambiguity and anxiety on interviewee verbal behavior*. In A. W. Siegman and B. Pope (Eds.), *Studies in dyadic communication*, Pergamon, New York 1972.

¹⁴ P. Corbetta, *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. III Le tecniche qualitative*, cit., p. 82.

¹⁵ Ivi, p. 84.

vista, dall'altra consentire che potessero affiorare eventuali aspetti inediti, non previsti in fase di progettazione. Il risultato è allora un «prisma di prospettive che si raccolgono intorno ad alcuni nuclei tematici che sono l'oggetto della ricerca. [...] Ciò che conta è il modo personale, carico di tensione emotiva e di incertezza, in cui i soggetti trattengono le esperienze, i contesti e i ruoli di altre persone significative»¹⁶.

a) Nuclei tematici

Lo strumento-intervista è costituito da 6 aree tematiche/"blocchi", per un totale di 25 domande generali, i cui argomenti centrali sono l'*educazione*, l'*educazione ai diritti umani*, l'*ascolto* e la *partecipazione*. L'intervista è comunque concepita come un insieme unitario, reso evidente da un legame fra gli argomenti, riconoscibile anche dalla modalità con cui sono affrontati¹⁷, come il criterio "dal generale al particolare".

Le aree dell'intervista, per ciascuna delle quali sono state formulate specifiche domande, sono le seguenti:

- diritto all'educazione (significato e finalità);
- sviluppo armonioso e completo (elementi che lo favoriscono e/o lo ostacolano nei diversi ambienti di vita);
- rispetto dei diritti umani (grado di attuazione ed elementi che favoriscono e/o lo ostacolano);
- diritto alla partecipazione (significato e modalità di promozione);
- diritto all'ascolto (significato e modalità di promozione);
- crescita libera e felice (aspetti positivi e esigenze-diritti delle minori età; contributo adulto e infantile/adolescenziale alla società).

La traccia è completata da una rapida rilevazione iniziale di alcuni "dati anagrafici" e da "ringraziamenti e saluti" conclusivi.

Il presente lavoro di ricerca prende in esame i dati relativi alle due aree tematiche "diritto alla partecipazione" e "diritto all'ascolto".

b) Procedure

Per usufruire al meglio della tecnica, gli intervistatori appartenenti al gruppo di ricerca si sono ritrovati per negoziare e concordare modalità comuni di conduzione¹⁸.

A livello procedurale si è attuato un primo contatto con gli intervistati, in cui, a seguito della consegna di una lettera esplicativa delle finalità della ricerca e dell'argomento di indagine e in caso di assenso, veniva fissato l'incontro. La maggior parte delle interviste è stata effettuata tra Maggio e Giugno 2010.

Si è cercato di mettere l'intervistato a proprio agio, incoraggiandolo a esprimersi, ed effettuando l'intervista quasi sempre nell'ambiente di vita dei soggetti, di lavoro o privati, così da non creare un contesto troppo artificiale e freddo, che avrebbe potuto mettere a disagio.

¹⁶ P. Sorzio, *La ricerca qualitativa in educazione*, Carocci, Roma 2005, p.107.

¹⁷ S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione*, cit., p. 62.

¹⁸ Gli intervistatori coinvolti sono stati 13: Giorgio Bezze; Carla Callegari; Alessandra Cesaro; Serena Fiorio; Andrea Frosi; Elettra Maggiolo; Chiara Mauro; Marika Moggio; Rinalda Montani; Mariassunta Nichisolo; Giulia Scarlatti; Fabio Targhetta; Patrizia Zamperlin.

Ogni intervista è stata registrata, per puntare alla precisione dell’informazione e fare in modo che l’intervistatore, liberato dalla necessità di scrivere, potesse instaurare un rapporto di vicinanza e viva attenzione con l’intervistato, mettendosi a sua completa disposizione.

c) Gruppo di riferimento

L’individuazione delle persone da intervistare è avvenuta con una certa sistematicità seguendo l’esigenza di coprire la varietà delle situazioni sociali di precipuo interesse della ricerca oltre che quella di riprodurre su scala ridotta le caratteristiche della popolazione, secondo quindi un criterio di rappresentatività non statistica ma sostantiva¹⁹.

L’intervista è stata rivolta a soggetti coinvolti a vario titolo nell’educazione delle nuove generazioni, considerando i seguenti fattori:

- diversità dei ruoli educativi: genitori, insegnanti, educatori di professione, animatori di associazioni, allenatori sportivi, responsabili di agenzie educative e delle realtà politiche e sociali;
- diversità delle agenzie e degli ambienti educativi: scuola, famiglia, associazione sportiva (palestra, campo da gioco), associazione socio-educativa dell’ ‘agio’ (Acr, Cngei, Agesci, Arciragazzi) e ‘del disagio’ (reparto di pediatria, centro diurno, comunità educativa, carcere), ambito socio-politico²⁰;
- distribuzione geografica: città capoluoghi e paesi di provincia del Veneto²¹;
- distribuzione per età dei minori a cui far riferimento: da 0 a 17 anni compresi rinviando in genere alle istituzioni di riferimento (in particolare nido, scuola dell’infanzia, scuola primaria, secondaria di I grado, secondaria di II grado).

Sono state inoltre considerate l’incidenza della popolazione straniera per quanto riguarda le famiglie (circa 10%) e la proporzione in base alla presenza sul territorio veneto per quanto riguarda le realtà educative. Con riferimento alle diverse agenzie, si è presa infine in esame la differenza privato/pubblico e laico/religioso.

Il totale emerso è quello di 49 persone tra i 22 e i 61 anni, di cui 15 maschi e 34 femmine. Del totale 33 risultano le persone laureate e 16 le persone diplomate.

¹⁹ Cfr. P. Corbetta, *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. III Le tecniche qualitative*, cit.

²⁰ È stata prevista anche un’intervista ad un responsabile dei Piani di zona poi non effettuata.

²¹ Si ricorda che in Veneto il 22% degli abitanti vive nei capoluoghi. Cfr. <http://statistica.regione.veneto.it>.

	nido/infanzia	primaria	secondaria di I grado	secondaria di II grado	dirigenti/responsabili	
scuola	3	3	3	3	3	
						14
famiglia	3	2	2	3	1	
						11
educativa agio	1			1	1	
educativa disagio	1			6	1	
			2			
						11
associaz. sportive		2	1	2	3	
associaz. socio-edu				4		
						12
ambito socio-politico			1			
						1
Totale						49

Tab. 2 Gruppo di riferimento per l'intervista

6.3 Il processo di analisi dei dati

Per l'analisi dei dati è stato utilizzato il programma Atlas.ti²². Tale programma, di tipo *code-and-retrieval*²³, finalizzato alla codifica e al recupero di informazioni, presenta l'immediato vantaggio di rendere gestibili grandi quantità di informazioni e di trasformare poi in formato grafico i risultati.

I vantaggi nell'impiego di Atlas.ti nella ricerca qualitativa derivano proprio da alcune caratteristiche peculiari del programma, tra le quali la facilità con cui le citazioni tratte dai testi vengono recuperate e archiviate, che rende estremamente agile il confronto interno tra i vari documenti e favorisce l'analisi simultanea dei significati emergenti dai testi. Si tratta di uno strumento che «permette al ricercatore di seguire un percorso molto vicino a quello di una codifica “carta e matita”, ma con il vantaggio di rendere tutte le operazioni molto più veloci e sistematiche»²⁴.

²² Caqdas, acronimo di *Computer Assisted qualitative Data Analysis Software*.

²³ Il processo di codifica consiste nel selezionare parti di testo e nell'attribuire a essi un'etichetta verbale (un codice) al fine di sintetizzarne il contenuto; il processo di recupero offre la possibilità di reperire in ogni momento il materiale codificato con l'obiettivo ultimo di confrontare i codici e di definire una mappa concettuale; Cfr. C. Chiarolanza, E. De Gregorio, *L'analisi dei processi psico-sociali. Lavorare con Atlas-ti*, Carocci, Roma 2007, p. 24. Gli Autori fanno riferimento a E. De Gregorio, F. Mosiello, *Tecniche di ricerca qualitativa e di analisi delle informazioni con Atlas.ti*, Kappa, Roma 2004.

²⁴ E. De Vido (a cura di), *Atlas.ti. Dispensa integrativa*, p. 3;

In particolare, Atlas.ti è stato costruito per facilitare lo sviluppo di un modello teorico saldamente fondato sul testo, cioè per produrre conoscenza scientifica facendo interagire le categorie di analisi del ricercatore con i significati costruiti dai soggetti nel discorso, attraverso un’«apertura di incontro fortuito con la scoperta, un’esigenza dunque di esplorare realtà – magari piccole – ma complesse»²⁵.

Difatti, anche se i nomi degli oggetti e delle procedure indicano la consistente influenza esercitata dalla *Grounded Theory* sulla progettazione del software, «il suo uso non è vincolato ad uno specifico orientamento di analisi, né ha come funzione principale l’organizzazione dei concetti in forma gerarchica, in base al modello concetti-indicatori»²⁶. Si presenta pertanto come un mezzo molto flessibile.

Concretamente si è operato suddividendo l’analisi in tre fasi temporalmente distinte, riprendendo la suddivisione – proposta dal manuale di Atlas.ti²⁷ – fra livello testuale e livello concettuale del lavoro, ma con una chiara consapevolezza: «non si intende sostenere che in un primo momento si lavori sul testo senza fare uso dei concetti e che successivamente si lavori sui concetti senza far riferimento ai testi»²⁸. È opportuno segnalare che il passaggio da una fase all’altra non è stato lineare ma ciclico, in quanto si sono previste continue revisioni del lavoro che si andava realizzando.

Una prima fase dell’analisi si è svolta mentre la rilevazione era ancora in corso ed è consistita nella lettura, revisione e organizzazione dei materiali prodotti. Una seconda fase si è sviluppata a partire dal testo, ed è consistita essenzialmente nel lavoro di codifica. Una terza fase ha riguardato la messa a punto dei concetti e la riorganizzazione delle categorie intorno a focus analitici e teorici, via via chiariti e sempre più raffinati.

Utilizzando il linguaggio proposto da Strauss e Corbin²⁹, si è operato pertanto dapprima attraverso una *codifica aperta*, per sviluppare un sistema di categorie ampio, allo scopo di dare senso a un materiale scarsamente o per nulla strutturato; poi con una *codifica assiale*, allo scopo di sviluppare e perfezionare le categorie, trovando relazioni fra le stesse e spostandosi continuamente dal metodo induttivo (sviluppo di categorie e concetti, ricerca delle connessioni) a quello deduttivo (verifica dei concetti, delle categorie, delle connessioni); a seguire è stata utilizzata la *codifica selettiva*, in cui sono state individuate le categorie predominanti che hanno contribuito a costruire una concettualizzazione a livello superiore.

Nella prima fase, il gruppo di ricerca ha provveduto ad “organizzare” le informazioni, ovvero a dare ordine e struttura ai documenti – interviste trascritte – cercando di rispondere a requisiti di comunicabilità e trasparenza³⁰. Si è pertanto operato attraverso l’archiviazione di tutti i materiali, classificandoli mediante una scheda informativa in cui è stato inserito un identificativo – numero atto a identificare il documento – contenente luogo e data di raccolta, nome dell’intervistatore, nome del soggetto ed eventuali altre informazioni.

Una volta attribuito un codice a tutti i documenti, dal momento che si è lavorato in un’équipe di quattro soggetti/ricercatori, sono state suddivise le aree di domande da

Cfr. <http://multifad.formazione.unipd.it/moodlefad19>.

²⁵ A. Vardanega, *L’analisi dei dati qualitativi con Atlas.ti. Fare ricerca sociale con i dati testuali*, Aracne, Roma 2008, p. 31.

²⁶ Ivi, p. 37.

²⁷ Cfr. T. Muhr, *User’s Manual and references for Atlas.ti 5.0*, Scientific Software Development, Berlin 2004.

²⁸ A. Vardanega, *L’analisi dei dati qualitativi con Atlas.ti*, cit., p. 36.

²⁹ Cfr. J. Strauss, A. Corbin, *Basic of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*, Sage, Newbury Park 1990.

³⁰ A. Vardanega, *L’analisi dei dati qualitativi con Atlas.ti*, cit., p. 71.

analizzare³¹ e si sono stabiliti criteri di codifica comuni.

Per ciascuna area è stata creata una specifica *Hermeneutic Unit* (HU), file di lavoro del software che raggruppa diversi “oggetti” e strumenti a supporto del lavoro di lettura, analisi ed interpretazione del testo.

Si è deciso di operare una codifica per temi narrativi o, come riferisce Silverman³², per sequenze di eventi: opzione in cui viene applicato un codice a prescindere dalle dimensioni dell’estratto di testo selezionato – riga o paragrafo – e dalla saturazione dei contenuti. Il tema narrativo è stato così identificato dal ricercatore in riferimento alla sua natura di nucleo concettuale in sé e per sé concluso. Si è cercato in questo modo di cogliere tutta la varietà di significati che gli attori sociali hanno inteso illustrare. I temi narrativi sono nella maggior parte dei casi successivi l’uno all’altro, ma non è stata esclusa la possibilità, in alcune porzioni di testo, di incunarli uno dentro l’altro o di sovrapporli solo in alcuni punti.

Il processo di interpretazione non è un percorso lineare, con un punto di inizio e uno di fine senza elementi di ricorsività: nello specifico si sono dapprima lette tutte le interviste, soffermandosi su tutte le 25 domande, e poi si è passati a codificare integralmente ogni singolo documento nell’area assegnata.

In un primo frangente si è partiti da una lettura del testo, da cui far emergere le categorie di analisi, mentre in un secondo momento si è fatto riferimento alla letteratura esistente sull’argomento, per pervenire alla costruzione di una teoria il più possibile “radicata” all’interno del testo di analisi. La procedura assume l’aspetto di un andamento ciclico dove «ad una prima lettura segue la costruzione di categorie che possono essere parole o brevi frasi tratte dal testo stesso; successivamente, alla luce di quanto emerso dall’applicazione di tali categorie, si procede alla ridefinizione delle stesse, per poi proseguire con una loro nuova applicazione, finché il sistema dei codici non sarà in grado di cogliere i significati dei testi in modo soddisfacente rispetto agli obiettivi della ricerca»³³. Si è quindi cercato di integrare un tipo di procedura *bottom-up* a quella di direzione *top-down*, cioè che si rifacesse ad alcuni concetti-chiave di teorie già esistenti.

I codici sono stati adottati in base all’obiettivo di fornire una sintesi complessiva e parsimoniosa delle informazioni raccolte, essendo, queste, sufficientemente ampie da includere in genere più di una singola occorrenza, ma al tempo stesso capaci di discriminare classi significativamente diverse di fenomeni. Inoltre, poiché nel *Code Manager* i codici vengono disposti in ordine alfabetico, è stato anteposto uno stesso prefisso ai codici che fanno capo a una stessa dimensione analitica/area tematica³⁴.

Ogni codice è stato espresso con un *sostantivo*, all’interno del software, ma, nella costruzione di tabelle riassuntive, al sostantivo è stato poi associato un *verbo*, in modo da meglio differenziare eventuali sfumature di significato.

All’espressione sintetica dei codici è stata infine affiancata una definizione

³¹ I soggetti/ricercatori sono stati: Andrea Frosi; Fabio Targhetta; Elettra Maggiolo; Giulia Scarlatti.

³² Cfr. D. Silverman, *Instance or Sequencing? Improving the State of Art of Qualitative Research*, in “Forum: Qualitative Social Research”, 6, 2005; Cfr. www.qualitative-research.net.

³³ E. De Vido (a cura di), *Atlas.ti*, cit., p. 4.

³⁴ Es. “E” per il “blocco”/sezione della partecipazione. Ad ogni ricercatore è stato assegnato un blocco specifico da analizzare più una domanda del blocco finale: Andrea Frosi (blocco B, D, G); Fabio Targhetta (blocco C, G); Elettra Maggiolo (blocco E, G); Giulia Scarlatti (blocco F, G). Il confronto reciproco è stato costante, in modo da condividere e rinegoziare continuamente le fasi di codifica e analisi.

operazionale³⁵ esplicativa per aiutare i lettori, e prima ancora gli altri ricercatori del gruppo, a comprendere i criteri di attribuzione delle porzioni di testo ai codici stessi.

L’analisi è iniziata utilizzando dapprima concetti descrittivi – codici descrittivi dei contenuti della citazione, per i quali è da privilegiarsi il linguaggio dell’intervistato –, ha poi abbandonato il “livello testuale” per consentire di lavorare su concetti più generalizzanti – codici interpretativi, che invece fanno capo alle categorie teoriche, per i quali si scelgono termini tratti dal patrimonio teorico-empirico della disciplina di riferimento³⁶.

Dopo la fase di codifica, i dati sintetizzati nei codici sono stati uniti in categorie “macro” e quindi in *Code Families* (acronimo Cf), aggregati concettuali più ampi e comprensivi dei codici; vere e proprie dimensioni teoriche attraverso cui rielaborare il modello teorico emergente. Le *Code Families* create – insiemi di oggetti, che evidenziano “somiglianza di parentela” e per questa ragione vengono raggruppati insieme³⁷ – hanno tuttavia un carattere provvisorio e confini “sfocati”, nel senso che non è sempre chiaro quali oggetti vi rientrino a pieno titolo e quali meno. Anch’esse sono state associate a una definizione, costruita esplorando le somiglianze e riconducendole a una o più dimensioni concettuali.

Infine, un altro “oggetto” di lavoro utilizzato è stato costituito dai *memos*, annotazioni prese durante il lavoro, promemoria che mantengono traccia del processo di codifica e interpretazione successivo. Richards afferma che la letteratura più recente sulla ricerca qualitativa attribuisce grande importanza a questo “strumento nello strumento”, trattandolo come la concretizzazione della necessaria riflessività, che deve caratterizzare il lavoro del ricercatore e come fondamento dell’integrazione con le elaborazioni degli altri nei lavori di équipe³⁸.

Il processo collaborativo si avvale, infatti, della riflessività come caratteristica fondamentale del gruppo di ricerca: «la condivisione dei ricercatori delle riflessioni personali, delle assunzioni teoriche, dei propri *biases* sul materiale da analizzare migliora il rigore e la qualità della ricerca; infatti le sfide che il gruppo di lavoro deve affrontare riguardano la consapevolezza dell’esistenza di diverse chiavi di lettura nell’analisi dei dati»³⁹. Inoltre il reciproco accomodamento tra i membri del gruppo di lavoro diventa uno dei criteri per la valutazione della correttezza, l’utilità e la corrispondenza dei risultati.

Tra gli *output* è stato utilizzato inizialmente, durante l’analisi, l’elenco dei codici, completo o filtrato per area tematica, con i relativi commenti – il *codebook* – che è servito per

³⁵ «Le definizioni dei codici dovranno includere: chiare indicazioni in merito al significato teorico-operativo dell’etichetta terminologica scelta; una dettagliata descrizione dei criteri in base ai quali il codice è riferibile a certe porzioni di testo» (A. Vardanega, *L’analisi dei dati qualitativi con Atlas.ti*, cit., p. 50. La definizione operativa contribuisce in questa maniera al passaggio dal livello testuale a quello concettuale e dunque al *theory development*; Cfr. A. Strauss, *Qualitative Analysis for Social Scientists*, University of Cambridge Press, Cambridge 1987).

³⁶ A. Vardanega, *L’analisi dei dati qualitativi con Atlas.ti*, cit., p. 59.

³⁷ L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino 1999 (ed. or. 1953). «Il concetto di “somiglianza di parentela” fa capo ad una specifica teoria dei processi di categorizzazione, la teoria dei “prototipi”, secondo la quale le teorie cognitive e i concetti naturali si costruiscono intorno agli esemplari degli oggetti categorizzati (i “prototipi” appunto), in base ai criteri di somiglianza o di dissomiglianza. Se il prototipo manifesta il carattere di esemplarità rispetto ad una classe (è tipico), altri membri possono risultare più o meno “periferici”, evidenziando alcuni aspetti caratterizzanti, ma non altri» (A. Vardanega, *L’analisi dei dati qualitativi con Atlas.ti*, cit., p. 66).

³⁸ Cfr. S. Richards, *Handling Qualitative Data. A Practical Guide*, Sage, London 2005.

³⁹ C. Chiarolanza, E. De Gregorio, *L’analisi dei processi psico-sociali*, cit. p. 89. Gli Autori fanno riferimento a W. Hall, *Qualitative Teamworking Issue and Strategies: Coordination through Mutual Adjustment*, in “Qualitative Health Research”, 15, 2005, pp. 394-419.

scegliere i codici, rivederli e rinominarli nel momento finale dell'analisi⁴⁰.

Successivamente, si è ritenuta utile e di chiara visualizzazione dei risultati la tabella codici per documenti primari – *Codes-Primary-Document-Table* – che consente di vedere in maniera concisa la distribuzione delle citazioni nell'Unità ermeneutica e in ciascun documento primario. Essa produce una tavola con la distribuzione dei codici (in riga) fra i diversi documenti primari (in colonna) per comprendere gli andamenti dei fenomeni analizzati⁴¹. Una volta trasportato questo strumento in un foglio di calcolo (Excel), è stato possibile raggruppare i codici nelle *Code Families* e calcolarne la percentuale di frequenza e quella sul totale delle interviste, allo scopo unicamente di avere un'idea generale non solo sui codici, ma anche sulle *Code Families* più ricorrenti.

Il programma permette anche una chiara visualizzazione grafica attraverso dei *network views*, o reti concettuali, strumenti che consentono di rappresentare relazioni significative fra i diversi oggetti inclusi nel progetto, individuandone il codice principale o *core category* (sono infatti costituite da un insieme di nodi e collegamenti fra questi)⁴².

Si tratta, in entrambi i casi, di soluzioni che possono essere utili quando si riportano i risultati di una ricerca⁴³. Nel presente lavoro, poiché il materiale raccolto è apparso articolato e denso e si è al contempo avvertita la necessità di effettuare raffronti tra i diversi gruppi di soggetti, il Gruppo di ricerca ha privilegiato, tra le tipologie di *output*, quella delle *Codes-Primary-Document-Table*, rielaborate in Excel, perché considerata di chiara e rapida lettura. Come già sottolineato, infatti, anche la ricerca qualitativa può far riferimento ai numeri che la possono orientare nell'analisi, privilegiando però comunque le modalità di interpretazione dei significati dei documenti da analizzare.

6.4 L'analisi del nucleo tematico *Il diritto alla partecipazione secondo gli adulti*

Per l'analisi relativa al focus sulla partecipazione (“blocco”/sezione E) le domande di riferimento considerate sono le seguenti:

12. «Cosa significa, dal suo punto di vista, che i bambini e i ragazzi hanno diritto alla partecipazione?»;
13. «Quando un bambino o un ragazzo si sente partecipe nella realtà [...] nella quale opera?»;
14. «E negli altri ambienti che frequenta?»;
15. «Come si può promuovere la partecipazione attiva dei bambini e degli adolescenti?»;
16. «Quali esperienze possono risultare significative in tal senso?»;
17. «Può entrare nel dettaglio? (Se l'esperienza è stata da lei compiuta o l'ha vista realizzata da altri)».

La ricerca intende quindi sia raccogliere le rappresentazioni e i significati attribuiti alla partecipazione, sia individuare gli elementi che la favoriscono.

In dettaglio la domanda 12 è dunque codificata nel macro-gruppo di codici *significati* (Sign); le domande 13 e 14 nel macro-gruppo di codici del *sentirsi partecipi* nei diversi ambienti (Sen); la domanda 15 nel macro-gruppo *favorire* (Fav); infine le domande 16 e, ove

⁴⁰ A. Vardanega, *L'analisi dei dati qualitativi con Atlas.ti*, cit., p. 85.

⁴¹ C. Chiarolanza, E. De Gregorio, *L'analisi dei processi psico-sociali*, cit. p. 69.

⁴² A. Vardanega, *L'analisi dei dati qualitativi con Atlas.ti*, cit., p. 95.

⁴³ C. Chiarolanza, E. De Gregorio, *L'analisi dei processi psico-sociali*, cit. p. 70.

l'intervista lo rendeva possibile, 17 nel macro-gruppo *esperienze concrete* (Esp).

Tale distinzione non è stata concepita in modo rigido, infatti laddove l'intervistato riprendeva concetti che meglio si connettevano a domande precedenti o seguenti si è scelto di categorizzare l'espressione evidenziata denominandola secondo il macro-gruppo più congeniale, anche se differente rispetto alla domanda, in modo da restare il più possibile fedeli al pensiero del soggetto. Trattandosi difatti di un'intervista semi-strutturata, in alcuni casi talune domande potevano essere omesse perché magari già anticipate dall'intervistato in una risposta precedente.

6.4.1 Macro-gruppo: il “significato di partecipazione”

La domanda di riferimento intorno alla ricerca delle rappresentazioni e dei significati attribuiti alla partecipazione è stata la seguente: «Cosa significa, dal suo punto di vista, che i bambini e i ragazzi hanno diritto alla partecipazione?».

Si riportano, sotto elencate in ordine di frequenza le *Code Families* desunte dalle risposte. Esse indicano che il diritto alla partecipazione, secondo gli intervistati, richiede:

- azione responsabile
- libertà di espressione
- guida adulta
- vita sociale e comunitaria
- ascolto/riconoscimento
- dialogo/scelte
- gioia/gratificazione

La *Code Family* (Cf) che ha avuto una maggior incidenza in frequenza (rispetto alle citazioni) e distribuzione (rispetto al numero di intervistati) è stata quella denominata *azione responsabile*, in base alla quale partecipare significa agire in prima persona/contribuire, anche attraverso attività pratiche, ed assumersi, in rapporto a età e capacità, le responsabilità relative alle proprie azioni.

Ad uno sguardo globale, all'interno di questa Cf si ritrovano, in ordine di frequenza, codici quali:

- *responsabilità*, inteso come l'assumersi responsabilità rispetto alle proprie azioni e ai contesti di vita, in modo proporzionato/commisurato all'età e alle capacità e il riconoscere i propri doveri;
- *contributo*, ovvero dare un apporto, cambiare la realtà circostante, determinare attivamente il proprio ambiente, “metterci del proprio”;
- *protagonismo*, inteso come l'agire in prima persona, l'esserci come attori, non spettatori, della propria vita, e il realizzare ciò che si pensa, fare la propria volontà;
- *attività pratiche*, nel senso di fare operativamente delle attività, essere membri attivi, creare.

Renderli protagonisti però nel senso che possono avere l'idea che loro possono anche cambiare la realtà che li circonda, in meglio si spera, ma questo implica anche un'assunzione di responsabilità (rappresentante di un'associazione di famiglie, cod25).

Oltre a “prendere parte a”, vedo la partecipazione come responsabilità. Quindi, mettendo il bambino nelle condizioni di partecipare, di diventare parte di un gruppo, di un contesto, di

partecipare alla realizzazione di qualcosa, di un piccolo evento, vedo questo come possibilità di educarlo alla presa di responsabilità della propria partecipazione, quindi della propria responsabilità anche rispetto alla città di appartenenza, ai gruppi in cui è inserito e quindi ancor prima alla propria famiglia (genitore, cod15).

A seguire si ritrova la Cf *libertà di espressione*, indicata dai due codici *espressione di opinioni*, che con riferimento alla Crc richiama in modo diretto l'art. 12, e *libera espressione* che si rifà più propriamente all'art. 13⁴⁴. La sfumatura è sottile ma presente; il primo codice evidenzia la possibilità dei bambini/adolescenti di esprimere liberamente le proprie opinioni su questioni che li riguardano, quindi su ciò che interessa e riguarda direttamente e di poter intervenire in una discussione, “dire ciò che si pensa”, mentre il secondo codice implica all'adulto di lasciare libertà al bambino/adolescente di potersi esprimere in tutti gli ambiti e contesti in cui si trova con i vari mezzi in suo possesso, in modo creativo. È da sottolineare che il codice *espressione di opinioni* risulta essere quello che nel macro-gruppo *significato* ha una netta maggior frequenza e distribuzione rispetto agli altri, per cui, per circa un quarto degli intervistati, aver diritto a partecipare significa poter esprimere liberamente la propria opinione.

Dire la loro, poter anche avere voce in capitolo in ciò che li riguarda realmente (educatore di comunità, cod33).

Partecipazione per me è inteso come lasciare libertà al bambino di potersi esprimere in tutti i modi, in tutti gli ambiti e in tutti i contesti in cui lui si trova (allenatore, cod37).

Direttamente collegata alla Cf precedente si trova quella denominata *guida adulta*, in quanto, affinché la propria espressione non sia lasciata cadere nel vuoto, è necessario un adulto, autorevole, non rigidamente autoritario, che dia un riscontro concreto. Più nel dettaglio, si fa riferimento all'esigenza di essere supportati e guidati attraverso regole/norme sociali, vivendo esperienze comunque graduali, adeguate, non adultistiche. Si richiama anche l'importanza di ricevere spiegazioni su quanto si sta svolgendo, in linea con quanto espresso dall'art. 17 della Crc relativo al diritto a ricevere informazioni adeguate. Questa Cf è variamente articolata in codici, per cui si propone, a livello esemplificativo, la corrispondenza schematica tra codice e definizione.

GUIDA ADULTA

E.SIGN_regole (4) Avere regole	Essere guidati da regole per la comunicazione affinché tutti possano parlare. Ricevere dei divieti chiari, sottostare a norme sociali.
E.SIGN_riscontro (4) Ricevere riscontro	Ricevere spiegazioni su quanto sta accadendo, essere a conoscenza dei fatti. Avere una risposta alla propria richiesta.
E.SIGN_processo (3) Vivere esperienze graduali	Partecipare in modo graduale, fin da piccoli. Partire dalle cose semplici fino alle più complesse.
E.SIGN_non adultismo (2) Non essere adultizzati	Non veder calare dall'alto dei diritti. Copiare ciò che fanno gli adulti.
E.SIGN_non giudizio (1) Non essere giudicati	Non essere giudicati per quanto si dice.
E.SIGN_supporto (1) Ricevere supporto	Ricevere supporto e guida nelle nuove situazioni da affrontare.
E.SIGN_finalità (1) Considerare la partecipazione come	Perseguire la partecipazione come finalità del percorso di crescita, come finalità dell'educazione.

⁴⁴ Si veda il primo capitolo del presente lavoro.

finalità	
----------	--

Altra Cf individuata è quella relativa alla *vita sociale e comunitaria*, in base alla quale il partecipare viene inteso come vivere esperienze di socialità e condivisione, sia all’interno di un gruppo di coetanei, sia in rapporto con altre generazioni. In particolare, tale Cf può in parte richiamare l’art. 15 della Crc, relativo alla libertà di riunione-associazione, e i codici ad essa riferibili nel dettaglio sono:

- *vita sociale*, inteso come prender parte alla vita sociale/vita comunitaria, condividendo esperienze con altri;
- *gruppo*, ovvero il sentirsi parte e integrarsi in un gruppo di coetanei;
- *intergenerazionalità*, in generale come l’aver occasioni di scambio circolare tra generazioni diverse, ma anche in particolare il vivere esperienze con bambini e ragazzi di differenti età.

Essere in una vita comunitaria magari con i bambini più grandi e poter fare delle scelte, esprimere delle opinioni, esprimere il proprio giudizio personale. E far sì che queste parole vengano poi anche ascoltate, nella fattispecie, dalla comunità (educatore di comunità, cod34).

Viene quindi enucleata quella che abbiamo definito Cf *ascolto/riconoscimento*, che evidenzia nel “sapere comune” il rapporto da noi supposto e autorevolmente confermato anche dai recenti documenti nazionali e internazionali, tra ascolto e partecipazione⁴⁵. Per alcuni intervistati, infatti, partecipare significa essere ascoltati, sia nell’ambito della comunicazione (verbale e non-verbale) sia nella propria totalità di persona, e quindi essere considerati e riconosciuti nella propria unicità. Si ritiene che bambini e adolescenti debbano essere presi in debita considerazione, riconosciuti come persone con pari diritti.

Innanzitutto vuol dire dargli credito, nel senso di credere nelle possibilità di chi si ha davanti che possa dare un contributo; questo indipendentemente dall’età. Per cui il fatto che i genitori dicono ai bambini di tacere perché non sanno niente, perché sono loro che sono adulti, non è certo un modo per far partecipare i bambini al contesto. Quindi ti dico, credere nella possibilità che qualcuno ha di dire qualcosa (responsabile di un consultorio, cod46).

Tra le ultime Cf pure quella relativa al *dialogo/scelte*, quindi comunicare e confrontarsi per poi essere coinvolti direttamente nelle scelte e decisioni che riguardano in particolare la propria persona.

Dal mio punto di vista è che hanno il diritto ad essere coinvolti nei loro progetti. Quello che gli viene proposto deve essere una vera proposta, non un diktat. Questo è il diritto alla partecipazione, secondo me. Quindi una mediazione, considerando chi è adulto e chi è bambino, però una mediazione, un venirsi incontro rispetto a una qualche decisione, qualsiasi essa sia (educatore sanitario, cod31).

Infine la Cf *gioia/gratificazione*, tra i cui codici esplicativi si ritrovano:

- *volontarietà*, ovvero aderire volontariamente a delle iniziative, per scelta e non per obbligo;
- *gioia*, inteso come il provare felicità/serenità in attività di tipo partecipativo;
- *gratificazione*, in particolare il rafforzamento dell’autostima a seguito del superamento in prima persona di una situazione problematica.

⁴⁵ Si veda il terzo capitolo del presente lavoro.

Il diritto alla partecipazione è un diritto alla scelta di partecipare; la partecipazione non è scontata. Tu scegli di partecipare, cioè la partecipazione io non te la obbligo, intanto. Secondo me la cosa fondamentale della partecipazione è la scelta: se partecipare o meno ad una cosa. Se tu hai già la libertà di scegliere se partecipare o meno a una cosa, già quella è il massimo della partecipazione. Il diritto alla partecipazione è il diritto a scegliere di partecipare. A parte avere la libertà di scegliere se fare una cosa o no, ma dal momento che la fai, che sia la cosa che ti piace, che vuoi portare avanti, che se a un certo punto non ti piace più hai la libertà di dire: “Basta” (animatore Arciragazzi, cod44).

Code Families	Totale Citazioni	Totale Interviste	% Citazioni	% Interviste
E.SIGN_responsabilità	6	5	7,2%	10,2%
E.SIGN_contributo	5	5	6,0%	10,2%
E.SIGN_protagonismo	5	5	6,0%	10,2%
E.SIGN_attività pratiche	4	4	4,8%	8,2%
E.SIGN_AZIONE RESPONSABILE	20	19	24,1%	38,8%
E.SIGN_espressione di opinioni	14	13	16,9%	26,5%
E.SIGN_libera espressione	4	4	4,8%	8,2%
E.SIGN_LIBERTA' DI ESPRESSIONE	18	17	21,7%	34,7%
E.SIGN_regole	4	4	4,8%	8,2%
E.SIGN_riscontro	4	4	4,8%	8,2%
E.SIGN_processo	3	3	3,6%	6,1%
E.SIGN_non adultismo	2	2	2,4%	4,1%
E.SIGN_finalità	1	1	1,2%	2,0%
E.SIGN_non giudizio	1	1	1,2%	2,0%
E.SIGN_supporto	1	1	1,2%	2,0%
E.SIGN_GUIDA ADULTA	16	16	19,3%	32,7%
E.SIGN_vita sociale	4	4	4,8%	8,2%
E.SIGN_gruppo	2	2	2,4%	4,1%
E.SIGN_intergenerazionalità	2	2	2,4%	4,1%
E.SIGN_VITA SOCIALE E COMUNITARIA	8	8	9,6%	16,3%
E.SIGN_riconoscimento	7	7	8,4%	14,3%
E.SIGN_ascolto	2	2	2,4%	4,1%
E.SIGN_ASCOLTO/RICONOSCIMENTO	9	9	10,8%	18,4%
E.SIGN_coinvolgimento	4	4	4,8%	8,2%
E.SIGN_dialogo	2	2	2,4%	4,1%
E.SIGN_DIALOGO/SCELTE	6	6	7,2%	12,2%
E.SIGN_gioia	2	2	2,4%	4,1%
E.SIGN_gratificazione	1	1	1,2%	2,0%
E.SIGN_volontarietà	3	3	3,6%	6,1%
E.SIGN_GIOIA/GRATIFICAZIONE	6	6	7,2%	12,2%
Totale	83	49		

Tab. 3 Intervista – Significato di partecipazione

6.4.2 Macro-gruppo: il “sentirsi partecipi” nei contesti di vita

La domanda di riferimento intorno al “sentirsi partecipi” nei diversi ambienti da parte di un bambino e/o di un adolescente è stata la seguente: «Quando un bambino o un ragazzo si sente partecipi nella realtà [...] nella quale opera?». Ad essa cui è quasi sempre seguita la precisazione «E negli altri ambienti che frequenta?».

Sono stati distinti quattro diversi tipi di ambienti, a seconda dell’ambito educativo riferito direttamente agli intervistati: famiglia, scuola, associazioni e servizi socio-educativi. È stata poi aggiunta una dimensione definita “generale”, laddove non veniva data specificazione dell’ambiente e si perveniva ad una riflessione più ampia e trasversale, in modo da non perdere anche queste preziose sollecitazioni.

Poiché le risposte sono state suddivise in più ambiti, la frequenza è ovviamente più bassa e a volte è risultato maggiormente difficile operare un coerente raggruppamento di codici.

a) Famiglia

Le *Code Families* emerse in ambito familiare, in ordine di frequenza, sono:

- guida adulta
- dialogo/scelte
- ascolto/riconoscimento
- azione/quotidianità

Relativamente a questo ambiente, la Cf con maggior frequenza è stata quella, già ritrovata, della *guida adulta*, secondo la quale un bambino/adolescente si sente partecipe in famiglia quando si rapporta con gli adulti, ricevendo indicazioni e spiegazioni, ed è coinvolto nel modo giusto rispetto alla propria età, anche sperimentando delle difficoltà.

Un bambino si sente partecipe in famiglia, secondo me, quando riesce ad essere inserito nei piani della famiglia. Cosa vuol dire: vuol dire che, rispetto magari a delle sue volontà di fare una certa cosa mediante una spiegazione e mediante l’accettazione di quella spiegazione, cioè: “Se tu fai questo, abbiamo la possibilità di..., eccetera; se collabori; se - quando farà i compiti - fai questo poi possiamo...”, e dopo dargli la possibilità di scegliere. Anche scelte che lo riguardano direttamente (genitore, cod17).

Ho vissuto tutta la fase dell’adolescenza e la partecipazione, quando i ragazzi crescono; è un terreno molto delicato anche tra genitori e figli, perché ovviamente gli adulti devono rivedere delle modalità che avevano quando loro erano più piccoli e quindi non sono facili questi passaggi; i passaggi sono sempre critici per tutti. Gli adulti devono capire che sono cambiate delle situazioni, capire che, ad esempio, delle esigenze sono diverse e che le decisioni che riguardano loro non possono prescindere dalla partecipazione (responsabile centri educativi, cod28).

Direttamente correlata è la Cf *dialogo/scelte*, in base alla quale il minore d’età viene coinvolto nelle decisioni che lo riguardano e può quindi esprimere le proprie idee e posizioni personali. Anche in tale insieme di codici si trova la sfumatura della possibile difficoltà/conflittualità, in questo caso emergente dal confronto diretto.

Quando lo si coinvolge nelle decisioni, qualsiasi esse siano. Quindi per esempio anche la gestione della sua giornata [...] rispetto al fatto di dover essere per esempio affiancato da una baby-sitter o dover andare dalla nonna, eccetera, cioè il fatto di prenderlo e portarlo senza renderlo partecipe, magari anticipando quello che succederà, e questo vale per le cose banali, logistiche, in famiglia, ma anche per l’organizzazione, non so, di una gita o di uscire a mangiare una pizza, eccetera, dargli la possibilità di sapere prima quello che succede e in qualche modo di partecipare all’evento. Non solo all’organizzazione dell’evento, ma anche a quella che può essere l’idea dell’evento stesso, la gioia dell’evento stesso o di sapere comunque quelli che sono i preparativi per arrivare a un’attività, qualsiasi essa sia, anche la più banale (genitore, cod15).

Quando può esprimere la propria opinione o quando lo si guarda in faccia per chiedergli che cosa pensi, cosa che a volte non c’è il tempo di fare (genitore, cod22).

A seguire la Cf *ascolto/riconoscimento*, che si richiama a sua volta alla precedente facendo emergere la necessità del bambino/ragazzo di essere ascoltato in ciò che propone di essere riconosciuto nella propria intelligenza e originale personalità.

Quando lo si considera proprio una personalità che non è semplicemente un accessorio, un giocattolo di casa, ma ha un suo modo di vedere le cose che può essere anche diverso e anche conflittuale rispetto a quello degli altri (genitore, cod22).

Infine la Cf *azione/quotidianità*, in cui emerge il contributo in attività familiari quotidiane.

Code Families	Totale Citazioni	Totale Interviste	% Citazioni	% Interviste
E.SEN.FAM_difficoltà	3	3	12,5%	6,1%
E.SEN.FAM_guida adulta	3	3	12,5%	6,1%
E.SEN.FAM_spiegazioni	3	3	12,5%	6,1%
E.SEN.FAM_modalità adeguate	1	1	4,2%	2,0%
E.SEN.FAM_GUIDA ADULTA	10	10	41,7%	20,4%
E.SEN.FAM_coinvolgimento	4	4	16,7%	8,2%
E.SEN.FAM_dialogo	3	3	12,5%	6,1%
E.SEN.FAM_DIALOGO/SCELTE	7	7	29,2%	14,3%
E.SEN.FAM_ascolto	3	3	12,5%	6,1%
E.SEN.FAM_riconoscimento	2	2	8,3%	4,1%
E.SEN.FAM_ASCOLTO/RICONOSCIMENTO	5	5	20,8%	10,2%
E.SEN.FAM_contributo	1	1	4,2%	2,0%
E.SEN.FAM_quotidianità	1	1	4,2%	2,0%
E.SEN.FAM_AZIONE/QUOTIDIANITA'	2	2	8,3%	4,1%
Totale	24	49		

Tab. 4 Intervista – Sentirsi partecipi in famiglia

b) Scuola

Le *Code Families* emerse in ambito scolastico, in ordine di frequenza, sono:

- ascolto/riconoscimento
- vita sociale e comunitaria
- libertà di espressione
- altro

Come nell'ambiente familiare anche in quello scolastico emerge la Cf *ascolto/riconoscimento*, qui considerata tuttavia come una delle più frequenti. In dettaglio, il codice ad essa associato di *riconoscimento* sottolinea come il minore d'età avverta il desiderio/bisogno di essere "visto" e di veder riconosciuto un valore a ciò che dice.

Se un ragazzo non si sente "visto", rischia di scomparire, di diventare invisibile se non addirittura cominciare a frequentare atteggiamenti provocatori, che spesso sono proprio una spia di una richiesta di essere visto un po' di più (dirigente scolastico, cod11).

Di pari peso la Cf *vita sociale e comunitaria*, la quale indica che il bambino/adolescente è valorizzato all'interno di un gruppo di coetanei, ma in generale sperimenta un senso di appartenenza alla realtà scolastica e viene incluso nelle varie attività.

Infine emerge la *Cf libertà di espressione*, che comprende al suo interno sia il codice di *espressione di opinioni* che quello inerente alla *comunicazione non verbale* per una possibilità di espressione ad un tempo integrale e differenziata.

Portando sempre il proprio contributo, le proprie idee, anche le esperienze fatte anche in altri contesti, il fatto di venire da una famiglia piuttosto che in un'altra, magari anche dalle esperienze fatte (educatore di pediatria, cod29).

Tra i codici è preferibile lasciare distinti il *coinvolgimento*, comunque abbastanza citato, la *valorizzazione*, il *contributo* e gli *spazi*.

Quando gli viene chiesto – non si può far sempre, ma quando si può – gli viene chiesto cosa vorrebbe fare, come lo vorrebbe fare, si accolgono delle sue proposte, si orienta l'attività a seconda del gruppo di bambini, insomma (insegnante, cod03).

Code Families	Totale Citazioni	Totale Interviste	% Citazioni	% Interviste
E.SEN.SCU_riconoscimento	4	4	15,4%	8,2%
E.SEN.SCU_ascolto	2	2	7,7%	4,1%
E.SEN.SCU_ASCOLTO/RICONOSCIMENTO	6	6	23,1%	12,2%
E.SEN.SCU_gruppo	3	3	11,5%	6,1%
E.SEN.SCU_appartenenza	2	2	7,7%	4,1%
E.SEN.SCU_integrazione	1	1	3,8%	2,0%
E.SEN.SCU_VITA SOCIALE E COMUNITARIA	6	6	23,1%	12,2%
E.SEN.SCU_espressione di opinioni	3	3	11,5%	6,1%
E.SEN.SCU_comunicazione non verbale	1	1	3,8%	2,0%
E.SEN.SCU_LIBERTA' DI ESPRESSIONE	4	4	15,4%	8,2%
E.SEN.SCU_coinvolgimento	4	4	15,4%	8,2%
E.SEN.SCU_valorizzazione	3	3	11,5%	6,1%
E.SEN.SCU_contributo	2	2	7,7%	4,1%
E.SEN.SCU_spazi	1	1	3,8%	2,0%
E.SEN.SCU_ALTRO	10	10	38,4%	20,4%
Totale	26	49		

Tab. 5 Intervista – Sentirsi partecipi a scuola

c) Associazioni

Le *Code Families* emerse nel mondo associativo, in ordine di frequenza, sono le seguenti:

- gioia/gratificazione
- azione responsabile
- vita sociale e comunitaria
- libertà di espressione
- guida adulta
- altro

Nell'ambito dell'associazione si ritrovano insieme gran parte delle Cf registrate nei due precedenti ambiti di vita. A colpire è la Cf con maggior frequenza, ovvero *gioia/gratificazione*, già ritrovata anche nel macro-gruppo *significato*, ma agli ultimi posti. Nel dettaglio, tra i codici ascrivibili all'intera dimensione affiora come più frequente quello della *gioia*, identificabile allorché il bambino/adolescente ha fatto qualcosa che gli è piaciuto,

quando si è divertito e ha quindi preso parte volentieri alle attività. Compare, per la prima volta, il codice della *gratuità*, riscontrabile sia quando il minore sente che chi gli sta intorno agisce in modo disinteressato, sia quando egli stesso a sua volta è chiamato a servire gli altri, anche come azione di volontariato.

Quando è contento di fare quello che sta facendo, quando lo fa volentieri, senza forzature e non vede l'ora che torni l'incontro successivo. Secondo me quando un bambino è proprio contento, sta bene dove si trova, e allora si sente partecipe (animatore Agesci, cod43).

Nel CSI questo spesso lo vedi: di persone che magari da bambini giocano, poi si entusiasmano con alcune cose del CSI e poi continuano e rimangono anche dentro al CSI per assoluto volontariato, per assoluto piacere di quello che stanno facendo, per darsi agli altri, per partecipare insomma (referente Usp, cod47).

Emerge poi la Cf dell'*azione responsabile*, secondo la quale il bambino/adolescente può contribuire, assumendosi anche relative responsabilità, ed essere autenticamente protagonista delle attività.

Quando gli vengono date delle responsabilità nei confronti della propria squadra o dei risultati che devono ottenere (animatore Arciragazzi, cod40).

Nella Cf *vita sociale e comunitaria*, oltre ai già citati codici "gruppo" e "non esclusione", si evidenziano quelli più peculiari della pratica sportiva, quali la *competizione*, ma anche l'*accettazione* da parte dei compagni di squadra.

Si sente partecipe, secondo me, quando non è emarginato dal gruppo, quando si sente parte della squadra e quando sente anche lui di poter contribuire all'obiettivo della squadra, che è fare bene la partita, magari. Non sentirsi discriminato comunque. Sentire che va d'accordo con tutti – che è impossibile – però sentire che magari non ci sono attriti (allenatore, cod37).

A seguire si registrano, con minor frequenza le Cf, già comparse, altrove ritrovate, di "libertà di espressione" e "guida adulta", e alcuni codici "liberi" quali *processo*, *ascolto* e *coinvolgimento*, fra i quali gli ultimi due con una sola citazione.

Code Families	Totale Citazioni	Totale Interviste	% Citazioni	% Interviste
E.SEN.ASS_gioia	6	6	20,0%	12,2%
E.SEN.ASS_gratuità	3	3	10,0%	6,1%
E.SEN.ASS_gratificazione	1	1	3,3%	2,0%
E.SEN.ASS_volontarietà	1	1	3,3%	2,0%
E.SEN.ASS_GIOIA/GRATIFICAZIONE	11	11	36,7%	22,4%
E.SEN.ASS_contributo	2	2	6,7%	4,1%
E.SEN.ASS_protagonismo	2	2	6,7%	4,1%
E.SEN.ASS_responsabilità	2	2	6,7%	4,1%
E.SEN.ASS_AZIONE RESPONSABILE	6	6	20,0%	12,2%
E.SEN.ASS_accettazione	2	2	6,7%	4,1%
E.SEN.ASS_competizione	1	1	3,3%	2,0%
E.SEN.ASS_gruppo	1	1	3,3%	2,0%
E.SEN.ASS_non esclusione	1	1	3,3%	2,0%
E.SEN.ASS_VITA SOCIALE E COMUNITARIA	5	5	16,7%	10,2%
E.SEN.ASS_espressione di opinioni	1	1	3,3%	2,0%
E.SEN.ASS_libera espressione	1	1	3,3%	2,0%
E.SEN.ASS_LIBERTA' DI ESPRESSIONE	2	2	6,7%	4,1%

E.SEN.ASS_interessi	1	1	3,3%	2,0%
E.SEN.ASS_regole	1	1	3,3%	2,0%
E.SEN.ASS_GUIDA ADULTA	2	2	6,7%	4,1%
E.SEN.ASS_processo	2	2	6,7%	4,1%
E.SEN.ASS_ascolto	1	1	3,3%	2,0%
E.SEN.ASS_coinvolgimento	1	1	3,3%	2,0%
E.SEN.ASS_ALTRO	4	4	13,3%	8,2%
Totale	30	49		

Tab. 6 Intervista – Sentirsi partecipi nelle associazioni

d) Servizi socio-educativi

Le *Code Families* emerse nei servizi socio-educativi, in ordine di frequenza, sono:

- quotidianità/azioni autonome
- ascolto
- guida adulta
- tempi-organizzazione
- vita sociale e comunitaria
- altro

Anche in questo particolare ambiente la Cf principale *quotidianità/azioni autonome* appare di singolare interesse, in quanto fino ad ora non comparsa, anche se affine per certi aspetti a quella dell’“azione responsabile”. Rilevanti sono in essa il codice *autonomia*, inteso come la possibilità per il bambino/adolescente di sentirsi partecipe allorché acquisisce autonomia, *self-government*, ed è quindi libero di poter scegliere cosa fare, e il codice *quotidianità*, secondo cui il minore interviene nella vita quotidiana propria e in quella della comunità.

Per cui dando spazio a loro nelle piccole scelte, anche del quotidiano, lasciando a loro un piccolo spazio di autonomia, che poi loro stessi verificano (genitore, cod18).

Essere proprio partecipi della vita quotidiana della comunità (educatore di comunità, cod34).

Immediatamente seguente è la Cf dell’*ascolto*, dove il codice omonimo appare come il più frequente, non solo in questo ma in tutti gli ambiti considerati, fatto probabilmente correlato alla particolare attenzione dei servizi con finalità sociali ed educative all’opinione del minore.

Quando anche lì c’è una filosofia dell’ascolto, un consapevolezza della loro dignità, un’attenzione alla novità portata dal ragazzo, che scuote anche la sua ingenuità, che è una ricchezza (insegnante, cod10).

Di pari peso le Cf *guida adulta*, *tempi-organizzazione* e *vita sociale e comunitaria*.

Infine, anche in questo ambiente, come nel caso della scuola, il *coinvolgimento* rimane un codice isolato, ma di una certa frequenza, seguito da *espressione di opinioni e volontarietà*.

Per esempio con i bambini un po' più grandi si usa fare, noi le chiamiamo le riunioni, ma che vanno proprio a decidere gli aspetti della vita quotidiana: non so, il film che si guarda il sabato sera, i libri che si vanno a scegliere in biblioteca, cosa si vorrebbe fare nel weekend (educatore di comunità, cod34).

Code Families	Totale Citazioni	Totale Interviste	% Citazioni	% Interviste
---------------	------------------	-------------------	-------------	--------------

E.SEN.EDU_autonomia	4	4	11,4%	8,2%
E.SEN.EDU_protagonismo	3	3	8,6%	6,1%
E.SEN.EDU_quotidianità	3	2	8,6%	4,1%
E.SEN.EDU_intuizione	1	1	2,9%	2,0%
E.SEN.EDU_QUOTIDIANITA'/AZIONI AUTONOME	11	10	31,4%	20,4%
E.SEN.EDU_ascolto	9	8	25,7%	16,3%
E.SEN.EDU_capito	1	1	2,9%	2,0%
E.SEN.EDU_ASCOLTO	10	9	28,6%	18,4%
E.SEN.EDU_informazione	1	1	2,9%	2,0%
E.SEN.EDU_stimolazione	1	1	2,9%	2,0%
E.SEN.EDU_GUIDA ADULTA	2	2	5,7%	4,1%
E.SEN.EDU_semistuttura	1	1	2,9%	2,0%
E.SEN.EDU_tempi	1	1	2,9%	2,0%
E.SEN.EDU_TEMPI-ORGANIZZAZIONE	2	2	5,7%	4,1%
E.SEN.EDU_condivisione	1	1	2,9%	2,0%
E.SEN.EDU_vita sociale	1	1	2,9%	2,0%
E.SEN.EDU_VITA SOCIALE E COMUNITARIA	2	2	5,7%	4,1%
E.SEN.EDU_coinvolgimento	4	4	11,4%	8,2%
E.SEN.EDU_espressione di opinioni	3	3	8,6%	6,1%
E.SEN.EDU_volontarietà	1	1	2,9%	2,0%
E.SEN.EDU_ALTRO	8	8	22,9%	16,3%
Totale	35	49		

Tab. 7 Intervista – Sentirsi partecipi nei servizi socio-educativi

e) In generale

Le risposte degli intervistati, di carattere generale, non riferibili ad uno specifico ambiente, vengono ugualmente raggruppate per non disperderne, come accennato, il significativo apporto.

Le *Code Families* emerse, in ordine di frequenza, sono:

- guida adulta
- vita sociale e comunitaria
- libertà di espressione
- ascolto
- dialogo/scelte
- gioia
- azione responsabile
- altro

Con riferimento generale a tutti gli ambienti di vita di bambini e adolescenti, gli intervistati ritengono rilevante, affinché essi si sentano partecipi, anzitutto, ancora una volta la “guida adulta” e poi la “vita sociale e comunitaria”.

Nella prima Cf, rispetto ai codici già ritrovati ad essa riferibili (“non giudizio”, “adulto significativo”, “spiegazioni”, “realtà commisurate”, “regole”), affiora qui, come nuovo, quello relativo al *rispetto*, inteso nella duplice valenza dell’essere rispettato ma anche del rispettare.

Sempre però – ripeto – secondo me con una guida, nel senso che sennò va a finire che va bene tutto, insomma. Mi vien da dire che magari in certi contesti è più difficile, tipo la scuola secondo

me è più difficile, però magari ci possono essere delle discipline in cui questa cosa può essere fatta in maniera diversa. Però secondo me il ragazzo deve anche capire la differenza tra la partecipazione e fare quello che vuole (educatore in centri educativi, cod27).

Nella seconda Cf, elemento invece innovativo rispetto ad altri già ritrovati (“gruppo”, “accettazione”, “integrazione”, “vita sociale”) è il codice della *condivisione* delle proprie esperienze, in termini sia di azione che di narrazione.

Quando ha la possibilità di condividere le proprie esperienze. Condividere vuol dire ascoltare, dire, essere voglioso, fare dei lavori di gruppo (genitore, cod17).

Seguono le Cf “libertà di espressione” e tre con pari peso ovvero “ascolto”, “dialogo/scelte” e “gioia”.

La partecipazione è quando non ci sono ostacoli che la impediscono. Nel senso: quando uno può liberamente esprimersi nei modi che crede più opportuni (insegnante, cod07).

Da segnalare il fatto che, a livello generale, la Cf “azione responsabile”, solitamente collocata ai primi posti, si ritrova qui all’ultimo.

Infine, tra i codici “liberi”, oltre a *consapevolezza, spazi e quotidianità*, si segnalano, in particolare, quello di *advocacy*, quando è il minore d’età a farsi portavoce della partecipazione, e quello dello *sviluppo completo*, relativo alla crescita armoniosa e globale della persona bambina/adolescente.

Code Families	Totale Citazioni	Totale Interviste	% Citazioni	% Interviste
E.SEN_non giudizio	3	3	6,8%	6,1%
E.SEN_rispetto	2	2	4,5%	4,1%
E.SEN_adulto significativo	2	2	4,5%	4,1%
E.SEN_spiegazioni	2	2	4,5%	4,1%
E.SEN_realtà commisurate	1	1	2,3%	2,0%
E.SEN_regole	1	1	2,3%	2,0%
E.SEN_GUIDA ADULTA	11	11	25,0%	22,4%
E.SEN_gruppo	3	3	6,8%	6,1%
E.SEN_accettazione	2	2	4,5%	4,1%
E.SEN_integrazione	2	2	4,5%	4,1%
E.SEN_condivisione	1	1	2,3%	2,0%
E.SEN_vita sociale	1	1	2,3%	2,0%
E.SEN_VITA SOCIALE E COMUNITARIA	9	9	20,5%	18,4%
E.SEN_libera espressione	4	4	9,1%	8,2%
E.SEN_espressione di opinioni	1	1	2,3%	2,0%
E.SEN_LIBERTA' DI ESPRESSIONE	5	5	11,4%	10,2%
E.SEN_unicità	2	2	4,5%	4,1%
E.SEN_ascolto	1	1	2,3%	2,0%
E.SEN_ASCOLTO	3	3	6,8%	6,1%
E.SEN_coinvolgimento	2	2	4,5%	4,1%
E.SEN_confronto	1	1	2,3%	2,0%
E.SEN_DIALOGO/SCELTE	3	3	6,8%	6,1%
E.SEN_volontarietà	2	2	4,5%	4,1%
E.SEN_gioia	1	1	2,3%	2,0%
E.SEN_GIOIA	3	3	6,8%	6,1%
E.SEN_protagonismo	1	1	2,3%	2,0%
E.SEN_responsabilità	1	1	2,3%	2,0%

E.SEN_AZIONE RESPONSABILE	2	2	4,5%	4,1%
E.SEN_advocacy	2	2	4,5%	4,1%
E.SEN_consapevolezza	2	2	4,5%	4,1%
E.SEN_spazi	2	2	4,5%	4,1%
E.SEN_quotidianità	1	1	2,3%	2,0%
E.SEN_sviluppo completo	1	1	2,3%	2,0%
E.SEN_ALTRO	8	8	18,2%	16,3%
Totale	44	49		

Tab. 8 Intervista – Sentirsi partecipi in generale

6.4.3 Macro-gruppo: il “favorire la partecipazione”

La domanda di riferimento sugli elementi che possono favorire la partecipazione è stata la seguente: «Come si può promuovere la partecipazione attiva dei bambini e degli adolescenti?».

Le *Code Families* emerse, in ordine di frequenza, sono:

- guida adulta
- azione responsabile
- dialogo/scelte
- spazi/tempi/organizzazione
- fiducia/incoraggiamento
- vita sociale e comunitaria
- interessi/potenzialità
- ascolto/riconoscimento
- gioia/gratificazione
- quotidianità
- sensibilizzazione culturale
- altro

Le due Cf maggiormente incidenti sono quelle della *guida adulta* e dell'*azione responsabile*. Significativo notare di come si tratti delle stesse Cf che si trovavano, anche se con differente ordine, ai primi posti pure nel macro-gruppo del “significato”. Questo sta forse a indicare, oltre ad una certa coerenza di ragionamento da parte degli intervistati relativamente al tema, anche una precisa focalizzazione su alcuni concetti-chiave.

La Cf con frequenza e distribuzione maggiore è quella relativa alla “guida adulta”, anche per diretta congruenza con la domanda: gli adulti interpellati hanno infatti proposto, in primo luogo, come elementi promotori della partecipazione quelli direttamente correlati al loro specifico ruolo. Con questa Cf si fa riferimento alla necessità di essere adulti significativi, che sappiano dare regole e spiegazioni, che utilizzino metodi e linguaggi adeguati e che considerino anticipatamente tutte le difficoltà connesse ad esperienze partecipative. Tra i codici presenti all’interno, i più frequenti sono infatti quelli di:

- *adulto significativo*, ovvero di un adulto che aiuta nelle difficoltà, ha competenze specifiche, dà l’esempio, è guida, media;
- *modalità adeguate*, ossia la necessità di utilizzare metodi e linguaggi appropriati,

organizzare attività varie e adeguate all’età, ponendo quindi diretta attenzione ai modi, a come ci si pone;

- *difficoltà*, ossia il considerare che la partecipazione occupa tempo, richiede impegno, crea ansia, e che gli adulti spesso non sono disponibili né pronti a modificare le loro attività e a trovare modalità adeguate e a prestare attenzione alle difficoltà percepite da bambini e adolescenti.

Trovare i modi e le modalità che siano adeguate a quello che sono i bambini. Questa idea che gli adulti pensano il bene dei bambini a prescindere dai bambini mi pare che non stia proprio in piedi, non ci deve essere (responsabile di centri educativi, cod28).

Però quello che sembra è che gli adulti non sono ancora pronti a capire quanto è importante questo atteggiamento dei ragazzi, dei più giovani, e quindi li trattano un po' con sufficienza e di conseguenza i ragazzi si stancano più facilmente (insegnante, cod08).

In particolare l’ultimo codice, oltre a porre l’accento sull’esigenza di considerare sempre anche gli eventuali rischi connessi alle diverse esperienze, bene evidenzia anche i dubbi e le perplessità che gli intervistati esperiscono direttamente o inferiscono dal contesto di appartenenza.

Seguono poi i codici *regole, spiegazioni, non giudizio e risposte*.

La Cf *azione responsabile* sta invece ad indicare l’esigenza di stimolare responsabilità e favorire il protagonismo e il contributo personale di bambini e adolescenti, anche attraverso attività pratiche. In particolare i codici interessati sono quelli di:

- *responsabilità*, ovvero stimolare la presa di responsabilità, in modo commisurato a età e capacità, facendo emergere “il sentirsi responsabili delle proprie azioni”;
- *protagonismo*, inteso come il rendere bambini/adolescenti protagonisti attivi delle proprie azioni, “attori non spettatori”, facendo sperimentare in prima persona;
- *contributo*, ossia lo stimolare a fare qualcosa con e per gli altri, a creare qualcosa assieme;
- *attività pratiche*, ovvero operare concretamente, svolgere attività di tipo pratico-manuale.

Nel mio ambito abbiamo delle attività che prevedono proprio di fare in modo che i ragazzi si mettano in gioco con delle attività – le chiamiamo di squadriglia o di sestiglia – in cui gli diamo un compito, gli diamo un fine ultimo e loro devono organizzarsi. Quindi sono primi protagonisti perché devono organizzarsi per arrivare a raggiungere lo scopo. Per cui lì ognuno dà il proprio contributo, chi in un modo chi nell’altro, e quindi si sentono partecipi, proprio, in persona (animatore Agesci, cod43).

Sempre in questo modo, cioè cercando di stimolare in loro la presa di responsabilità e quindi anche la gratificazione conseguente rispetto a qualcosa che si vive in prima persona. Quindi, per esempio, non so, in un bambino molto piccolo può essere il fatto di partecipare all’organizzazione della sua festa di compleanno, partecipando all’impasto della torta, banalmente. Per un adolescente penso la stessa cosa, cioè all’organizzazione di qualcosa che può essere anche molto piccolo, banale, che in qualche modo però faccia sì che lui si senta parte di questa costruzione e se ne senta responsabile e quindi in qualche modo anche gratificato dalla buona riuscita o talvolta coinvolto anche nella non riuscita di qualcosa (genitore, cod15).

La terza Cf per frequenza è quella relativa al *dialogo/scelte*, che, invece nel macro-gruppo “significato” si trovava agli ultimi posti. Essa sta ad indicare l’urgenza di dialogare e coinvolgere i ragazzi nelle scelte e nelle decisioni, promuovendo una consapevolezza della situazione. In particolare i codici interessati sono quelli di:

- *dialogo*, ovvero lasciar parlare, raccontarsi, dialogare intorno ai problemi, confrontandosi, ma anche eventualmente scontrandosi in senso costruttivo;
- *coinvolgimento*, ossia coinvolgere bambini/adolescenti nelle scelte e nelle decisioni, concordando le attività/il percorso da svolgere insieme;
- *consapevolezza in situazione*, inteso come il promuovere la consapevolezza riguardo alla situazione e al processo vissuto, riflettendo su quanto fatto.

Magari proprio coinvolgere i bambini fin dall'inizio, dicendo: "Oggi parleremo di questo argomento". E chiedere a loro come vorrebbero svilupparlo. O se c'è da prendere una decisione, non so: "Dove vi piacerebbe andare in gita?", ascoltare le loro idee. Dopo gli si spiega anche perché sì o perché no, però partire da loro (insegnante, cod03).

Non penso ci siano esperienze più significative di altre. Penso che sia proprio il significato che..., cioè la possibilità di ritornare su di esse, nel senso di dare appunto un nome a quello che succede, a quello che si fa, a come viene contestualizzato (educatore di pediatria, cod29).

Tra gli elementi, necessari a promuovere esperienze di attiva partecipazione, ruolo cruciale assumono quelli di tipo organizzativo, raggruppati nella Cf *spazi-tempi/organizzazione*. In particolare, il codice *spazi* risulta essere fra i tre più ricorrenti dell'intero macro-gruppo.

Per questa Cf si propone, per una più rapida lettura, la corrispondenza schematica tra il codice e la sua definizione.

SPAZI-TEMPI/ORGANIZZAZIONE

E.FAV_spazi (11) Garantire spazi	Creare dei contesti a misura di bambino, attenti alle loro esigenze. Dedicare degli spazi specifici (es. di gioco) o semplicemente luoghi di incontro. Permettere ai bambini/adolescenti di gestire i propri spazi e di richiederli.
E.FAV_tempi (4) Garantire tempi	Creare dei momenti specifici in cui possano raccontare di sé. Dedicare un tempo nella giornata al coinvolgimento reciproco. Permettere a bambini/adolescenti di gestire i loro tempi.
E.FAV_semistruttura (3) Creare opportunità flessibili	Proporre situazioni flessibili, non del tutto predefinite ma modificabili da parte di bambini/adolescenti. Dare degli input e lasciare sperimentare.
E.FAV_strumenti e risorse (1) Offrire risorse	Ricerca strumenti e risorse anche economiche.

Del tutto nuova, rispetto alle Cf riscontrate finora, quella definita come *interessi/potenzialità*, intesa come la valorizzazione degli interessi di bambini/adolescenti e delle loro abilità individuali. In tale Cf si ritrova uno dei tre codici, ovvero *interessi*, con maggior frequenza dell'intero macro-gruppo. Si ritiene, quindi, necessario capire desideri e preferenze dei progetti, "catturarli nei loro interessi" e adattare a questi le proposte. Altresì si ritiene utile individuare e apprezzare le loro "abilità individuali", le risorse personali, i talenti.

Io come insegnante posso chiedere a loro che cosa piace loro fare. In qualche maniera, quindi, adattare quelle che possono essere le mie competenze o le conoscenze che devo impartire a un determinato loro bisogno, a una determinata loro necessità (insegnante, cod09).

Le esperienze risultano significative nel momento in cui vi è un evidenziare nell'incontro e nell'esperienza le risorse che ogni persona in questa può fare. Con i ragazzi che io seguo l'attenzione non è concentrata sui disagi, su quello che non va, ma è proprio concentrata sulle risorse. Sono queste le vere leve su cui appoggiare l'intero assetto di un'educazione. Se stiamo lì a guardare le nostre magagne o di intervenire per risolvere semplicemente il problema, non si fa

niente. La vera risorsa è la risorsa della persona, la risorsa che ognuno di noi ha (educatore socio-sanitario, cod35).

Questa Cf ben si collega alla successiva *fiducia/incoraggiamento*, intesa come la possibilità di manifestare un atteggiamento di fiducia verso i bambini/adolescenti, lasciando loro la libertà di sbagliare, e di stimolare la consapevolezza di sé. I codici attinenti sono:

- *fiducia*, ovvero manifestare un atteggiamento di fiducia nella loro persona e nelle loro capacità, incoraggiandoli;
- *consapevolezza di sé*, ossia promuovere una consapevolezza della personale ricchezza, che il proprio agire può cambiare le cose;
- *libertà di sbagliare*, ovvero lasciare la possibilità di commettere errori, in quanto ciò si configura comunque come un’occasione di apprendimento e di prova.

Promuovere in loro magari più fiducia nel proporsi (insegnante, cod03).

Probabilmente dando loro un senso di consapevolezza della loro ricchezza, prima di tutto, per far vedere che quello che pensano, quello che dicono è significativo non solo all’interno del gruppo dei pari, ma anche del gruppo degli adulti. E qui mi riferisco soprattutto agli adolescenti, perché il loro sentirsi voce in capitolo penso che possa aiutarli a trovare una giusta modalità (genitore, cod18).

Con pari frequenza, si ritrova la categoria *vita sociale e comunitaria*, qui intesa come il favorire esperienze di socialità, tra pari o età diverse, evitando esclusioni e chiusure e promuovendo occasioni di autogestione. Anche in questo caso, essendo la presente Cf variamente articolata in codici, si propone la lettura schematica.

VITA SOCIALE E COMUNITARIA

E.FAV_autogestione (3) Consentire l’autogestione	Lasciare spazio di autonomia, autogestione all’interno di situazioni di gruppo.
E.FAV_gruppo (3) Favorire la vita di gruppo	Lasciar vivere esperienze di gruppo con amici e coetanei.
E.FAV_intergenerazionalità (2) Favorire rapporti intergenerazionali	Affidare ai ragazzi più grandi compiti verso i più piccoli. Promuovere occasioni di contatto fra le generazioni.
E.FAV_non esclusione (2) Evitare esclusione e chiusura	Evitare l’esclusione e la chiusura fra sottogruppi.
E.FAV_vita sociale (2) Favorire la socializzazione	Promuovere forme di aggregazione positiva, di socializzazione, vita con gli altri, sviluppo della collegialità.
E.FAV_leader (1) Far leva su un leader positivo	Individuare un leader positivo che sappia coinvolgere.

Si ritrovano poi due Cf già presenti nel macro-gruppo *significato*, ossia “ascolto/riconoscimento” e “gioia/gratificazione”. Nel primo insieme si rileva il codice “ascolto”, inteso come l’esigenza di ascoltare bambini/adolescenti anche nei loro bisogni-desideri, per poter meglio comprenderli e proporre “cose” che li coinvolgano realmente. Il secondo insieme si riferisce invece all’esigenza di gratificare e favorire l’adesione volontaria ad esperienze partecipative, in un clima di serenità.

Saper ascoltare i bambini, questa mi pare sia una cosa molto importante. Garantire la partecipazione per i bambini piccoli vuol dire secondo me saper ascoltare i bambini, saper ascoltare esattamente quali sono i loro bisogni e tenerne veramente in considerazione nel momento in cui vado a proporre delle cose che li coinvolgono (responsabile di centri educativi, cod28).

Esperienze positive, secondo me. Se un bambino ha esperienze positive, poi è portato comunque a ripetere, a riprovarci. È uno stimolo. Per quello bisogna un attimino anche dire: “Sei stato bravo, hai avuto una buona idea”. Sono tutte cose che servono come stimolo al bambino per – in un’altra occasione, in un altro momento, in un’altra situazione – partecipare (genitore, cod19).

Di singolare attenzione sono infine la Cf *quotidianità e sensibilizzazione culturale*. Nel primo insieme si vuole puntare l’attenzione sulla valorizzazione di momenti quotidiani di partecipazione nei diversi ambienti di vita, guardando al processo nel suo farsi più che al prodotto finale. Nel secondo insieme si sottolinea la necessità di favorire, nel territorio, l’azione di *advocacy* dei bambini/adolescenti e la sensibilizzazione di altri adulti. I codici presenti infatti sono:

- *apertura al territorio*, ossia uscire dal proprio ambito di intervento per fare conoscere l’esperienza partecipativa ad altri ambiti e guardare al contesto nella sua globalità;
- *sensibilizzazione degli adulti*, ovvero svolgere un lavoro culturale sugli adulti, sulle autorità politiche, suscitando interesse e coinvolgimento;
- *advocacy*, nel senso di consentire ai bambini/adolescenti di far partecipare altri o spiegare ad altri quanto fatto in prima persona.

Facendo un lavoro culturale sugli adulti, sensibilizzandoli di più. Il fatto che gli adulti significativi, magari anche i genitori, sappiano che fin da subito il bambino è attivo (insegnante, cod03).

Tra i codici raggruppati sotto *altro*, con bassa frequenza, si ritrova *coinvolgimento emozionale e libera espressione*, che presentano tuttavia alcune assonanze rispettivamente con le Cf “fiducia/incoraggiamento” e “interessi/potenzialità”.

Code Families	Totale Citazioni	Totale Interviste	% Citazioni	% Interviste
E.FAV_adulto significativo	11	9	5,9%	18,4%
E.FAV_modalità adeguate	10	9	5,4%	18,4%
E.FAV_difficoltà	9	6	4,9%	12,2%
E.FAV_regole	2	2	1,1%	4,1%
E.FAV_spiegazioni	2	2	1,1%	4,1%
E.FAV_non giudizio	1	1	0,5%	2,0%
E.FAV_risposte	1	1	0,5%	2,0%
E.FAV_GUIDA ADULTA	36	30	19,5%	61,2%
E.FAV_responsabilità	9	8	4,9%	16,3%
E.FAV_protagonismo	8	6	4,3%	12,2%
E.FAV_contributo	4	4	2,2%	8,2%
E.FAV_attività pratiche	2	2	1,1%	4,1%
E.FAV_AZIONE RESPONSABILE	23	20	12,4%	40,8%
E.FAV_dialogo	7	7	3,8%	14,3%
E.FAV_coinvolgimento	6	6	3,2%	12,2%
E.FAV_consapevolezza situazione	4	4	2,2%	8,2%
E.FAV_DIALOGO/SCelte	17	17	9,2%	34,7%
E.FAV_spazi	11	7	5,9%	14,3%
E.FAV_tempi	4	4	2,2%	8,2%
E.FAV_semistruttura	3	3	1,6%	6,1%
E.FAV_strumenti e risorse	1	1	0,5%	2,0%
E.FAV_SPAZI/TEMPI/ORGANIZZAZIONE	19	15	10,3%	30,6%
E.FAV_fiducia	7	7	3,8%	14,3%
E.FAV_consapevolezza di sé	3	3	1,6%	6,1%

E.FAV_libertà di sbagliare	3	3	1,6%	6,1%
E.FAV_FIDUCIA/INCORAGGIAMENTO	13	13	7,0%	26,5%
E.FAV_autogestione	3	3	1,6%	6,1%
E.FAV_gruppo	3	2	1,6%	4,1%
E.FAV_intergenerazionalità	2	2	1,1%	4,1%
E.FAV_non esclusione	2	2	1,1%	4,1%
E.FAV_vita sociale	2	2	1,1%	4,1%
E.FAV_leader	1	1	0,5%	2,0%
E.FAV_VITA SOCIALE E COMUNITARIA	13	12	7,0%	24,5%
E.FAV_interessi	13	9	7,0%	18,4%
E.FAV_abilità individuali	3	3	1,6%	6,1%
E.FAV_INTERESSI/POTENZIALITA'	16	12	8,6%	24,5%
E.FAV_ascolto	8	8	4,3%	16,3%
E.FAV_riconoscimento	3	3	1,6%	6,1%
E.FAV_ASCOLTO/RICONOSCIMENTO	11	11	5,9%	22,4%
E.FAV_gratificazioni	5	5	2,7%	10,2%
E.FAV_gioia	3	3	1,6%	6,1%
E.FAV_volontarietà	3	3	1,6%	6,1%
E.FAV_GIOIA/GRATIFICAZIONE	11	11	5,9%	22,4%
E.FAV_quotidianità	7	6	3,8%	12,2%
E.FAV_processo	4	4	2,2%	8,2%
E.FAV_QUOTIDIANITA'	11	10	5,9%	20,4%
E.FAV_apertura al territorio	4	4	2,2%	8,2%
E.FAV_sensibilizzazione adulti	3	3	1,6%	6,1%
E.FAV_advocacy	2	2	1,1%	4,1%
E.FAV_SENSIBILIZZAZIONE CULTURALE	9	9	4,9%	18,4%
E.FAV_coinvolgimento emozionale	3	3	1,6%	6,1%
E.FAV_libera espressione	3	3	1,6%	6,1%
E.FAV_ALTRO	6	6	3,2%	12,2%
Totale	185	49		

Tab. 9 Intervista – Favorire la partecipazione

6.4.4 Macro-gruppo: le “esperienze di partecipazione”

La domanda intorno alle esemplificazioni di alcune esperienze partecipative è stata: «Quali esperienze possono risultare significative in tal senso?». Ove è stato possibile un ulteriore approfondimento, si è inoltre chiesto: «Può entrare nel dettaglio? (se l'esperienza è stata da lei compiuta o l'ha vista realizzata da altri)». Nella maggior parte dei casi, tuttavia, la seconda domanda non è stata posta, in quanto l'intervistato arricchiva già spontaneamente la precedente con riferimenti nel dettaglio.

Le esperienze raccolte, data la diversità di ruolo educativo ricoperto dalle figure intervistate, sono state molte e varie. Per cercare di darne un ordine e agevolarne la lettura, si è pertanto operata una tipologia di codificazione in parte differente rispetto ai precedenti macro-gruppi. Si è ricorsi, infatti, a una categorizzazione di esperienze già presente in letteratura, ovvero quella di buone pratiche attuata da Baraldi, Maggioni e Mittica, in una

recente ricerca sulle idee e sui metodi di intervento per promuovere la partecipazione di bambini e adolescenti in Italia⁴⁶.

Secondo questa ricerca i diversi interventi vengono suddivisi in tre tipologie di partecipazione: *ludico-espressiva*, *decisionale* e *progettuale*. Dal momento tuttavia che esse non esaurivano l'intera gamma di esperienze raccolte, sono state poi aggiunte altre *Code Families* quali: *partecipazione sportiva* (che si è voluta tener separata rispetto ad altre, perché ritenuta più specifica, data anche la presenza di educatori-allenatori proprio di associazioni sportive); *partecipazione culturale-ricreativa*; *partecipazione socio-formativa*.

Pertanto, le *Code Families* emerse, in ordine di frequenza, sono:

- partecipazione ludico-espressiva
- partecipazione decisionale
- partecipazione sportiva
- partecipazione progettuale
- partecipazione culturale-ricreativa
- partecipazione socio-formativa
- altro

La Cf con più alta frequenza e distribuzione è risultata essere la *partecipazione ludico-espressiva*, a conferma di quanto riportato anche nella ricerca sopra citata⁴⁷. Con essa si è intesa ogni tipo di «azione attraverso la quale bambini e adolescenti possono esprimersi attraverso il gioco e altre attività creative legate alla dimensione del divertimento e alla frequentazione tra coetanei, in contesti pubblici chiusi (centri di gioco e di aggregazione, ludoteche), oppure aperti (strade, piazzi, parchi)»⁴⁸. Nell'economia di questo lavoro e nel tentativo di rendere la diversità delle esperienze le si riporta nella sottostante tabella.

PARTECIPAZIONE LUDICO-ESPRESSIVA

E.FAV.ESP_teatro (5)	Rappresentazione teatrale, lavorare su dei valori forti ed esprimerli all'esterno. Tutti hanno una parte, ci si abitua alla collegialità, ci si mette in gioco. C'è la possibilità di esprimersi.
E.FAV.ESP_musica (4)	Saggio di musica dove tutti suonano, educazione musicale che porta poi ad aggregarsi e condividere con altri.
E.FAV.ESP_canto (3)	Cantare, anche in un coro dove si uniscono le diverse individualità.
E.FAV.ESP_gioco (3)	Attività e contesti ludici.
E.FAV.ESP_ballo (1)	Ballare una canzone.
E.FAV.ESP_cineforum (1)	Cineforum in cui si riflette insieme.
E.FAV.ESP_letture per anziani (1)	Fare delle letture per gli anziani.
E.FAV.ESP_ludobus (1)	Ludobus per la città.
E.FAV.ESP_ludoteca (1)	Ludoteca con attività di svago.
E.FAV.ESP_mercatino lavoretti (1)	Mercatino con lavoretti svolti da loro.
E.FAV.ESP_musical (1)	Realizzare un musical con balli e canzoni preferite.

⁴⁶ Cfr. C. Baraldi, *I diritti dei bambini e degli adolescenti*, cit.; C. Baraldi, G. Maggioni, M. Mittica, *Pratiche di partecipazione*, cit.

⁴⁷ C. Baraldi, G. Maggioni, M. Mittica, *Pratiche di partecipazione*, cit., p. 17.

⁴⁸ Ivi, p. 15.

Le esperienze ludico-espressive più frequenti sono risultate quelle del *teatro*, significativa anche in considerazione dell’intero macro-gruppo, ma pure della *musica*, del *canto* e del *gioco*.

La seconda Cf rilevata è quella della *partecipazione decisionale*, da intendersi come ogni tipo di «azione attraverso la quale bambini e adolescenti possono essere ascoltati e contribuire a processi decisionali rilevanti, in contesti pubblici come i Consigli dei bambini e dei ragazzi, le consulte giovanili, i forum di discussione»⁴⁹. La tabella riporta i codici ad essa riferiti.

PARTECIPAZIONE DECISIONALE

E.FAV.ESP_consigli comunali dei ragazzi (8)	Incontri con l’amministrazione comunale. Consigli comunali dei ragazzi, regolati, che fanno acquisire responsabilità e che favoriscono l’argomentazione e la riflessione. Tener presente che a volte prevalgono aspetti di tipo formale e bambini/adolescenti non ricevono risposta.
E.FAV.ESP_assemblee (5)	Assemblee di classe con propri rappresentanti. assemblee di Istituto. Consigli delle politiche giovanili.
E.FAV.ESP_percorsi ACR (1)	Presenza di équipe di educatori e di équipe di ragazzi che si esprimono sul percorso.
E.FAV.ESP_scuole democratiche (1)	Esperienze di scuole democratiche nel mondo a partecipazione diretta.
E.FAV.ESP_valutazione (1)	Essere consapevoli dei sistemi utilizzati nella valutazione, avere una percezione del personale percorso scolastico.

Tra le diverse esperienze è da segnalare quella dei *consigli comunali dei ragazzi* e delle *assemblee*, tra le più frequenti dell’intero macro-gruppo.

Nell’ambito della Cf *partecipazione sportiva* si è operata una distinzione tra attività agonistica, “sport” in senso proprio, e semplici “attività motorie”.

A seguire la Cf *partecipazione progettuale*, definita come ogni «azione attraverso la quale bambini e adolescenti possono formulare progetti, in contesti pubblici come i laboratori di progettazione urbanistica»⁵⁰. La tabella sottostante riporta i codici ad essa riferiti.

E.FAV.ESP_PARTECIPAZIONE PROGETTUALE

E.FAV.ESP_laboratorio (3)	Attività laboratoriali in cui sperimentare e in cui condividere.
E.FAV.ESP_lavori di gruppo (2)	Gruppi di lavoro con ruoli definiti.
E.FAV.ESP_giornale (1)	Giornale della scuola.
E.FAV.ESP_orti (1)	Orti da coltivare e da custodire o assistere.
E.FAV.ESP_sito web (1)	Aggiornamento del sito web della scuola.
E.FAV.ESP_writers (1)	Writers costituitisi in associazione che sono stati poi chiamati a dipingere pareti di una fabbrica e un sottopasso della città.

Tra le esperienze più citate quelle dei *laboratori* e dei *lavori di gruppo*.

Sono state raggruppate come *partecipazione culturale-ricreativa* le azioni a carattere prevalentemente culturale-istruttivo, tra cui le *uscite*, gite o veri e propri viaggi insieme con coetanei o ad adulti – occasioni per imparare e socializzare –, visite al *museo*.

⁴⁹ *Ibidem*.

⁵⁰ *Ibidem*.

Però, per esempio, riuscire ad andare in vacanza con loro, non so, stare 10 giorni in campeggio. Ecco, in queste dimensioni un po' più libere, meno strutturate, sicuramente i bambini si sentono più partecipi sia nella progettazione della vacanza, dell'uscita, della giornata fuori porta sia anche proprio nel modo in cui la vivono e poi nel modo in cui la rielaborano e la rivivono quando si è conclusa (educatore di comunità, cod34).

Rientrano infine dentro la Cf *partecipazione socio-formativa* tutte quelle azioni formative-sociali di carattere aggregativo ispirate a valori (laici e/o religiosi), con responsabilità affidate al singolo o al gruppo. Tra le esperienze codificate si ritrovano:

- *attività parrocchiali*, intese come esperienze di socialità vissute in contesti parrocchiali (catechismo, attività aggregative);
- *aggregazioni sociali*, ossia forme sociali di aggregazione positiva con valori forti e iniziative coinvolgenti, non del tutto strutturate;
- *incarichi*, inteso come avere dei compiti e ruoli specifici in un contesto, dove ognuno svolge il proprio compito;
- *attività scout*, ossia svolgere attività proprie dell'associazione.

Si deve assolutamente trovare delle forme sociali di aggregazione positiva con dei valori forti che partano, al di là della scuola, proprio da momenti di aggregazione sociale nei quartieri, nei punti di riferimento di vita, che si diano questi valori forti, che siano sociali, che siano sportivi, che creino anche questi un modo, un modo di vita che passa attraverso la famiglia, che passa attraverso il bambino e che permettano di aprire le menti e i cuori e le capacità dei bambini di relazionarsi tra di loro e quindi di viverlo come una necessità, come una possibilità (insegnante, cod04).

Infine, sono da citare altre esperienze, non perfettamente collocabili all'interno delle Cf definite, quali: *alzare la mano, circle time, educatori di strada, lavoro, pet therapy, tutor*.

Code Families	Totale Citazioni	Totale Interviste	% Citazioni	% Interviste
E.FAV.ESP_teatro	5	5	6,3%	10,2%
E.FAV.ESP_musica	4	4	5,0%	8,2%
E.FAV.ESP_canto	3	3	3,8%	6,1%
E.FAV.ESP_gioco	3	3	3,8%	6,1%
E.FAV.ESP_ballo	1	1	1,3%	2,0%
E.FAV.ESP_cineforum	1	1	1,3%	2,0%
E.FAV.ESP_letture per anziani	1	1	1,3%	2,0%
E.FAV.ESP_ludobus	1	1	1,3%	2,0%
E.FAV.ESP_ludoteca	1	1	1,3%	2,0%
E.FAV.ESP_mercatino lavoretti	1	1	1,3%	2,0%
E.FAV.ESP_musical	1	1	1,3%	2,0%
E.FAV.ESP_PARTECIPAZIONE LUDICO-ESPRESSIVA	22	22	27,5%	44,9%
E.FAV.ESP_consigli comunali dei ragazzi	8	6	10,0%	12,2%
E.FAV.ESP_assemblee	5	4	6,3%	8,2%
E.FAV.ESP_percorsi Acr	1	1	1,3%	2,0%
E.FAV.ESP_scuole democratiche	1	1	1,3%	2,0%
E.FAV.ESP_valutazione	1	1	1,3%	2,0%
E.FAV.ESP_PARTECIPAZIONE DECISIONALE	16	13	20,0%	26,5%
E.FAV.ESP_sport	9	9	11,3%	18,4%
E.FAV.ESP_attività motorie	3	3	3,8%	6,1%
E.FAV.ESP_PARTECIPAZIONE SPORTIVA	12	12	15,0%	24,5%
E.FAV.ESP_laboratorio	3	3	3,8%	6,1%

E.FAV.ESP_lavori di gruppo	2	2	2,5%	4,1%
E.FAV.ESP_giornale	1	1	1,3%	2,0%
E.FAV.ESP_orti	1	1	1,3%	2,0%
E.FAV.ESP_sito web	1	1	1,3%	2,0%
E.FAV.ESP_writers	1	1	1,3%	2,0%
E.FAV.ESP_PARTECIPAZIONE PROGETTUALE	9	9	11,3%	18,4%
E.FAV.ESP_uscite	5	5	6,3%	10,2%
E.FAV.ESP_museo	2	2	2,5%	4,1%
E.FAV.ESP_PARTECIPAZIONE CULTURALE- RICREATIVA	7	7	8,8%	14,3%
E.FAV.ESP_attività parrocchiali	3	2	3,8%	4,1%
E.FAV.ESP_aggregazioni sociali	2	2	2,5%	4,1%
E.FAV.ESP_incarichi	2	2	2,5%	4,1%
E.FAV.ESP_attività scout	1	1	1,3%	2,0%
E.FAV.ESP_PARTECIPAZIONE SOCIO-FORMATIVA	8	7	10,0%	14,3%
E.FAV.ESP_alzare la mano	1	1	1,3%	2,0%
E.FAV.ESP_circle time	1	1	1,3%	2,0%
E.FAV.ESP_educatori di strada	1	1	1,3%	2,0%
E.FAV.ESP_lavoro	1	1	1,3%	2,0%
E.FAV.ESP_pet therapy	1	1	1,3%	2,0%
E.FAV.ESP_tutor	1	1	1,3%	2,0%
E.FAV.ESP_ALTRO	6	6	7,5%	12,2%
Totale	80	49		

Tab. 10 Intervista – Esempi di partecipazione

6.5 L’analisi del nucleo tematico *Il diritto all’ascolto secondo gli adulti*

Per il focus sull’ascolto (“blocco”/sezione F), le domande di riferimento considerate sono le seguenti:

18. «Cosa significa, secondo lei, ascoltare i bambini e le bambine/gli adolescenti?».
19. «Come si può favorire l’ascolto dei bambini e delle bambine/degli adolescenti?».
20. «Può raccontare un’esperienza significativa in questo senso?».
21. «Può entrare nel dettaglio?».

Come per il diritto alla partecipazione, l’intento è quello sia di raccogliere le rappresentazioni e i significati attribuiti all’ascolto, sia di individuare gli elementi che lo favoriscono.

A partire da questa prospettiva, il contenuto delle interviste è analizzato distinguendo le categorie in tre grandi gruppi coerentemente con la strutturazione delle domande poste. La domanda 18 è dunque codificata nel macro-gruppo di categorie *significati* (Sign), la 19 nel gruppo di categorie *favorire* (Fav), la domanda 20 e, ove presente, la 21 sono racchiuse in modo complementare e unitario in *esperienze* (Esp).

Anche in questo caso tale distinzione non è stata concepita in modo rigido, infatti laddove l’intervistato riprendeva concetti che meglio si connettevano a domande precedenti o seguenti si è scelto di categorizzare l’espressione evidenziata denominandola secondo il macro-gruppo più appropriato, in modo da restare il più possibile fedeli al pensiero del soggetto.

È inoltre da evidenziare che, essendo questo blocco di domande più limitato rispetto al precedente sulla partecipazione, le citazioni risultano essere elevate per ogni singolo macro-

gruppo, con particolare frequenza soprattutto nel primo, sul quale si è generalmente concentrata l'attenzione della maggior parte degli intervistati.

6.5.1 Macro-gruppo: il “significato di ascolto”

La domanda di riferimento intorno alla ricerca delle rappresentazioni e dei significati attribuiti all'ascolto è stata la seguente «Cosa significa, secondo lei, ascoltare i bambini e le bambine/gli adolescenti?».

Le *Code Families* emerse, in ordine di frequenza, sono le seguenti:

- comprensione empatica
- osservazione/riflessione
- accettazione/rispetto
- confronto reciproco
- bisogni/sentimenti
- riconoscimento/comprendimento
- tempo/quotidianità
- espressione di sé
- fermezza/guida
- partecipazione
- caratteristiche/formazione adulti

La Cf con notevole frequenza e distribuzione fra gli intervistati è stata quella della *comprensione empatica*, secondo cui ascoltare significa mettersi nei panni di bambini/adolescenti e comprendere il loro punto di vista, anziché interpretare secondo le proprie posizioni preconcepite. Pur nella discrezione e distanza, occorre essere una presenza adulta vicina, improntata all'autenticità e capace di trasmettere fiducia.

All'interno si trovano raggruppati, nello specifico, codici quali:

- *decentramento*, ossia mettersi in discussione; porsi con un atteggiamento di massima libertà, disponibilità, apertura verso ciò che dicono o esprimono i bambini/adolescenti, senza incasellare secondo propri concetti preconstituiti;
- *empatia*, ovvero sviluppare una relazione empatica; mettersi nei panni e al livello dei bambini/adolescenti; cercare di comprendere il loro punto di vista;
- *autenticità*, nel senso di ascoltare in modo vero, autentico i bambini/adolescenti e instaurare con loro una relazione autentica;
- *esserci*, ovvero far capire ai bambini/adolescenti che l'adulto c'è e li sostiene;
- *fiducia*, cioè instaurare una relazione basata sulla fiducia.

Significa cercare di capire, insomma, di mettersi un po' anche nei loro panni, anche se, passati tanti anni, ci siamo dimenticati che abbiamo vissuto, bene o male, le stesse esperienze, dopo naturalmente contestualizzate, però l'ascolto è cercare anche di mettersi nei panni dell'altro (rappresentante di un'associazione di famiglie, cod25).

Per un adulto secondo me tenere un orecchio sulla propria esperienza di bambino e di ragazzo, ma avere la consapevolezza che l'altro orecchio deve essere libero per incontrare, per ascoltare quel bambino lì, quel ragazzo lì. È normale che una persona si ponga in ascolto partendo da come lui è

stato ascoltato, però secondo me oggi sempre ascoltare un bambino significa proprio avere la libertà di ascoltarlo, avere la purezza mentale e di cuore nell’ascoltarlo, proprio perché, se hai già schemi dati dalla tua esperienza, rischi veramente di ascoltare o pensare di sentire che dei bisogni che in realtà il bambino non ha, ti sta chiedendo altro (referente CSI, cod48).

Seguono la Cf *osservazione/riflessione* in cui viene posto l’accento sull’osservare, cogliere e capire vari segnali per rileggerli poi in ottica riflessiva. Proprio la *riflessione/interpretazione*, ossia riflettere e interpretare i messaggi dei bambini/adolescenti, leggere tra le righe dei loro discorsi, non fermarsi all’evidenza, prestando attenzione alla quotidianità e ai piccoli cambiamenti, appare come uno dei codici più frequenti dell’intero macro-gruppo. Particolare interesse viene infine qui riservata all’area della comunicazione non verbale.

Anche ascolto proprio nel significato di tenere e di fare memoria, perché solo una persona ascolta veramente, cioè nel senso anche di vedere, di raccogliere quello che viene detto, di farne traccia, allora l’ascolto non è l’ascolto dell’informazione, ma è l’ascolto del messaggio che si voleva dare (educatore di pediatria, cod29).

Di frequenza abbastanza simile, è la voce *accettazione/rispetto* intesa come nutrire massimo rispetto della dignità dei bambini/adolescenti, verso i quali rivolgere un’attenzione reale e profonda; accettarli incondizionatamente, accogliendoli senza giudicarli. In particolare il *l’attenzione*, ovvero l’aver attenzione reale per i bambini/adolescenti, ascoltandoli anche con il cuore, risulta essere uno dei codici in generale più citati.

Aprire bene le orecchie, attivare qualsiasi tipo di campanello (insegnante, cod06).

La Cf *confronto reciproco* mira ad attuare modalità di aiuto, far confidare e/o sfogare, stimolare allo scambio dialogico, attraverso l’ascolto attivo e sulla base della reciprocità. Come in precedenza, si propone, per una più rapida lettura, la corrispondenza schematica tra il codice e la sua definizione.

CONFRONTO RECIPROCO

F.SIGN_dialogo (6) Dialogare	Far parlare i bambini/adolescenti; dialogare con modi adeguati alla loro età.
F.SIGN_reciprocità (6) Entrare in una relazione reciproca	Entrare in una relazione reciproca con bambini/adolescenti, in un dialogo scambievole e bidirezionale in cui entrambi gli interlocutori apprendono l’uno dall’altro (esempio: l’insegnante, che insegnando impara).
F.SIGN_ascolto attivo (5) Esercitare l’ascolto attivo	Ascoltare bambini/adolescenti in modo attivo e attento.
F.SIGN_aiuto (4) Aiutare	Aiutare, confortare, a seconda della situazione che si presenta.
F.SIGN_confidenza/sfogo (1) Far confidare/sfogare	Fare in modo che bambini e adolescenti abbiano sempre la possibilità di confidarsi e sfogarsi.

Nella Cf *bisogni/sentimenti*, gli adulti intervistati esprimono la necessità di cogliere – nel rispetto della sfera personale – la visione del mondo dei bambini/adolescenti, ovvero i loro bisogni, sentimenti/emozioni e ciò che li interessa.

Cosa vuol dire ascoltare i bambini? Vuol dire ascoltare i loro bisogni, principalmente. Quello di cui mi rendo conto è che hanno tantissimo bisogno di essere ascoltati, ma dalle piccole cose “Mi sono sbocciato un ginocchio”, a “Mamma e papà litigano a casa” (animatore di Arciragazzi, cod44).

Viene quindi enucleata quella che abbiamo definito Cf *riconoscimento/comprendimento*, che mette in luce l'importanza di conoscere, comprendere e riconoscere i bambini/adolescenti nella loro globalità, conferendo loro importanza e valorizzando le loro capacità. La tabella sottostante riporta i codici ad essa riferiti.

RICONOSCIMENTO/COMPRESIONE

F.SIGN_comprendimento/conoscenza (6) Comprendere/conoscere	Comprendere e conoscere i bambini/adolescenti (ascoltarli per conoscerli/conoscerli per ascoltarli).
F.SIGN_valorizzazione (5) Valorizzare	Non sottovalutare, ma prendere in considerazione e dare dignità a ciò che dicono bambini/adolescenti.
F.SIGN_importanza (3) Dare importanza	Dare importanza a bambini/adolescenti.
F.SIGN_riconoscimento (3) Riconoscere	Riconoscere bambini/adolescenti, senza negare la differenza di età.

Particolarmente interessante risulta poi la Cf *tempo/quotidianità* secondo cui fermarsi e disporsi in ascolto di bambini/adolescenti, giorno per giorno, con pazienza, appare molto significativo. Singolare accento è qui posto proprio sul codice *quotidianità*, dato che è necessario aver cura di bambini/adolescenti in ogni momento, nelle situazioni di normalità e non solo di difficoltà.

Bisogna riuscire, anche di fronte a età molto piccole, a trovare i modi per ascoltare. Non solo nelle situazioni un po' chiamiamole patologiche, delle difficoltà, ma anche nelle situazioni della normalità. I bambini devono condizionare anche questi benedetti progetti educativi, queste programmazioni educative, altrimenti avanti col programma e punto e basta (responsabile di centri educativi, cod28).

Segue poi la Cf, già ritrovata nel nucleo relativo al diritto di partecipazione, di *libertà di espressione*, intesa come la possibilità di permettere e promuovere libertà di espressione e di opinione. In particolare l'*espressione di opinioni* risulta essere un codice tra i più frequenti dell'intero macro-gruppo.

Significa prima di tutto dargli possibilità di parlare, di dire, quindi dargli la possibilità di intervenire anche nei discorsi degli adulti. E quindi non zittirli dicendo loro che si parla di cose da grandi, perché loro comunque si creano delle idee su come funzionano le cose e quindi hanno qualcosa da dire (genitore, cod15).

Si parla di ascolto, in realtà il diritto di avere la possibilità per un minore di parlare, di dire quello che sente o comunque di manifestarlo e di avere persone davanti a lui che recepiscono e che comunque lo accettano per come lui lo esprime. Quindi non è solo un ascolto uditivo, è un ascolto emozionale, è un ascolto relazionale, è un ascolto in molti ambiti diversi (educatore sociale, cod30).

Di simile frequenza, le Cf *fermezza/guida* e *partecipazione*. La prima richiama la Cf *guida adulta* molto presente nei dati sulla partecipazione, che viene qui resa come la necessità di esprimere fermezza e stabilire delle regole condivise, ma anche di mediare e guidare la comunicazione e la relazione educativa.

I bambini di solito vengono messi sotto a una doccia di informazioni, ma non vengono stimolati, ascoltati nel modo giusto. Secondo me, per la mia esperienza, bisognerebbe guidare i bambini [...] Quindi anche certe cose che per noi sono scontate, dovremo non fargliele vedere, ma, con certi esercizi e in certi modi, fargliele scoprire (allenatore, cod36).

La *partecipazione* è invece volta a promuovere il pieno coinvolgimento e lo sviluppo dell'autonomia di tutti i soggetti in crescita, in una prospettiva inclusiva.

Ascoltare significa dare un esempio di partecipazione. Ascoltare significa mettersi in campo nel senso della reciprocità delle relazioni, e non c'è reciprocità se non c'è ascolto. Non puoi essere reciproco all'altro, e viceversa, se prima non l'hai ascoltato non lo sai ascoltare. Per cui ascolto e partecipazione sono i veri elementi. Forse l'ascolto è uno strumento nella finalità della partecipazione (educatore socio-sanitario, cod35).

Vengono indicate infine le *caratteristiche/formazione adulti*, che richiamano l'esigenza di divenire figure consapevoli del proprio percorso di crescita per meglio rispondere dell'educazione di bambini/adolescenti. Trova qui spazio il codice *consapevolezza/lavoro su di sé*, inteso come il riflettere su se stessi, sul proprio percorso di crescita, su come si è stati ascoltati, e sapersi distanziare/staccare dalla propria esperienza, per ascoltare quel bambino/adolescente lì, nella sua unicità.

Prima di tutto avere la capacità di lavorare su se stessi, prima di mettersi in ascolto di un bambino, e di ripensare, appunto, al proprio percorso esistenziale, ripensare alla propria infanzia, alla propria giovinezza, alla propria adolescenza (genitore, cod14).

Come codici liberi, assume notevole rilievo il richiamo alle *difficoltà* sperimentate nell'ascolto dei bambini/adolescenti, quali: il trovare il tempo, lo sviluppare competenze, il liberarsi da pregiudizi/stereotipi, l'imparare ad ascoltare anche la comunicazione non verbale e i vissuti interiori dei ragazzi, l'interpretare, l'avere pazienza.

Non significa sicuramente mettersi lì e dire: “Raccontami tutto che io ti ascolto”. Perché se fai così quello proprio assolutamente non ti parla. E bisogna anche tenere conto che spesso i ragazzi rifiutano di raccontare in prima battuta. Se tu senti, ti confronti con i genitori – io li sento sia come genitore che come insegnante – la cosa più comune, l'uscita più comune del figlio quando arriva a casa e il genitore vorrebbe sapere come è andata è questa: “Come è andata a scuola?” “Bene”, “Cosa avete fatto?” “Niente”. E la conversazione viene liquidata in questo modo (genitore, cod22).

Infine, di uguale frequenza, si ritrovano lo *stare-con* e la capacità del *silenzio*.

A parte che è un'arte difficilissima quella di saper ascoltare, la prima cosa è quella di non parlare, cioè il fatto di imparare a fare silenzio, che è una cosa difficilissima per gli adulti (responsabile di un consultorio, cod46).

Code Families	Totale Citazioni	Totale Interviste	% Citazioni	% Interviste
F.SIGN_decentramento	15	14	7,0%	28,6%
F.SIGN_empatia	14	14	6,5%	28,6%
F.SIGN_autenticità	2	2	0,9%	4,1%
F.SIGN_esserci	2	2	0,9%	4,1%
F.SIGN_fiducia	1	1	0,5%	2,0%
F.SIGN_COMPRENSIONE EMPATICA	34	33	15,8%	67,3%
F.SIGN_riflessione/interpretazione	12	10	5,6%	20,4%
F.SIGN_comunicazione non verbale	9	9	4,2%	18,4%
F.SIGN_osservazione	8	6	3,7%	12,2%
F.SIGN_OSSERVAZIONE/RIFLESSIONE	29	25	13,5%	51,0%
F.SIGN_attenzione	12	12	5,6%	24,5%

F.SIGN_non giudizio	6	5	2,8%	10,2%
F.SIGN_accettazione	5	5	2,3%	10,2%
F.SIGN_rispetto	3	2	1,4%	4,1%
F.SIGN_accoglienza	1	1	0,5%	2,0%
F.SIGN_ACCETTAZIONE/RISPETTO	27	25	12,6%	51,0%
F.SIGN_dialogo	6	6	2,8%	12,2%
F.SIGN_reciprocità	6	6	2,8%	12,2%
F.SIGN_ascolto attivo	5	5	2,3%	10,2%
F.SIGN_aiuto	4	4	1,9%	8,2%
F.SIGN_confidenza/sfogo	1	1	0,5%	2,0%
F.SIGN_CONFRONTO RECIPROCO	22	22	10,2%	44,9%
F.SIGN_bisogni	9	8	4,2%	16,3%
F.SIGN_sentimenti/emozioni	7	6	3,3%	12,2%
F.SIGN_interessi	3	2	1,4%	4,1%
F.SIGN_BISOGNI/SENTIMENTI	19	16	8,8%	32,7%
F.SIGN_comprensione/conoscenza	6	6	2,8%	12,2%
F.SIGN_valorizzazione	5	5	2,3%	10,2%
F.SIGN_importanza	3	3	1,4%	6,1%
F.SIGN_riconoscimento	3	3	1,4%	6,1%
F.SIGN_RICONOSCIMENTO/COMPRESIONE	17	17	7,9%	34,7%
F.SIGN_tempo	9	9	4,2%	18,4%
F.SIGN_quotidianità	5	5	2,3%	10,2%
F.SIGN_pazienza	2	2	0,9%	4,1%
F.SIGN_TEMPO/QUOTIDIANITÀ	16	16	7,4%	32,7%
F.SIGN_espressione di opinioni	12	11	5,6%	22,4%
F.SIGN_libera espressione	3	3	1,4%	6,1%
F.SIGN_LIBERTÀ DI ESPRESSIONE	15	14	7,0%	28,6%
F.SIGN_mediazione/guida	5	5	2,3%	10,2%
F.SIGN_fermezza/regole	3	2	1,4%	4,1%
F.SIGN_FERMEZZA/GUIDA	8	7	3,7%	14,3%
F.SIGN_autonomia	3	3	1,4%	6,1%
F.SIGN_partecipazione	3	3	1,4%	6,1%
F.SIGN_inclusione	1	1	0,5%	2,0%
F.SIGN_PARTECIPAZIONE	7	7	3,3%	14,3%
F.SIGN_difficoltà	7	5	3,3%	10,2%
F.SIGN_consapevolezza/lavoro su di sé	3	3	1,4%	6,1%
F.SIGN_responsabilità	2	2	0,9%	4,1%
F.SIGN_CARATTERISTICHE/FORMAZIONE ADULTI	5	5	2,3%	10,2%
F.SIGN_stare-con	4	4	1,9%	8,2%
F.SIGN_silenzio	4	3	1,9%	6,1%
Totale	215	49		

Tab. 11 Intervista – Significato di ascolto

6.5.2 Macro-gruppo: il “favorire l’ascolto”

La domanda sugli elementi che possono favorire l’ascolto è stata la seguente: «Come si può favorire l’ascolto dei bambini/bambine e degli adolescenti?».

Le *Code Families* emerse, in ordine di frequenza, sono le seguenti:

- tempo/quotidianità
- figure di riferimento
- situazioni adeguate
- comprensione empatica
- caratteristiche/formazione adulti
- bisogni/sentimenti
- osservazione/riflessione
- condivisione
- accettazione/rispetto
- confronto reciproco
- partecipazione
- libertà di espressione
- riconoscimento/comprendimento

Interessante notare come, per favorire l’ascolto delle giovani generazioni, venga indicato come prioritario dagli intervistati il *tempo/quotidianità*, ovvero la necessità di coltivare un’attitudine costante, giornaliera. In particolare per *tempo* si intende il fermarsi dalle proprie occupazioni, l’esserci e lo stare insieme con gli altri gratuitamente (*libertà mentale/temporale*).

Sicuramente dicendoci come adulti: anche se ci prendiamo dei tempi più distesi, non casca il mondo e ci arriviamo lo stesso alla fine. Se fin dal primo giorno di scuola in una prima elementare ci facciamo prendere dall’ansia di questo fantomatico programma [...]. Allora, se ci prendiamo dei tempi anche noi come adulti, facciamo un bel sospiro e diciamo: “Mi tranquillizzò io per primo: anche se dedico del tempo a questa cosa non è un tempo perso, perché poi se io non glielo dedico comunque – se vogliamo vedere dal punto di vista di opportunismo – glielo devo dedicare dopo, quando le dinamiche della classe mi impediscono di lavorare. Forse allora a questo punto se entriamo anche noi adulti nella logica che il dedicare un po’ più di tempo ai bambini è un tempo guadagnato, riusciamo forse a fare anche meglio il programma. Se invece uno si fa prendere dall’isterismo del raggiungimento di certi obiettivi in quel momento dell’anno o mai più, insomma è chiaro che questo significa non ascoltare il ragazzo e impostare l’attività in un’altra maniera (dirigente scolastico, cod12).

Secondo me questa libertà te la fai col tempo, non col *passare del tempo*, ma col *dare tempo*. Anche qui c’è un problema, perché sono sempre meno i genitori che hanno il tempo, quel tempo proprio gratuito, quel tempo in cui magari passi ore e solo alla fine viene fuori una parola, ma è frutto di quelle ore lì. Secondo me oggi il grande problema, oltre che la libertà mentale, la libertà temporale, è avere la possibilità di esserci, di stare (referente CSI, cod48).

Segue, poi, con pari numero di frequenza, la *Cf figure di riferimento*, in cui si pone l’accento sulla necessità di promuovere la collaborazione fra agenzie educative differenti, a livello macro, ma anche facilitare la relazione con i coetanei e con le persone adulte che

rappresentano un esempio positivo, a livello micro. È stato incluso in questo insieme pertanto anche il codice *intergenerazionalità*.

Sviluppare delle modalità inclusive forti, che includono la famiglia, che includono altre agenzie, ma che danno al bambino soprattutto degli strumenti con cui possa rielaborare magari dei vissuti negativi che lui ha. E questo è l'ascolto del bambino; è proprio uno sguardo ad ampio raggio che porta ad una forte collaborazione, una collaborazione con tutte le possibilità e tutte le agenzie che intervengono sul bambino. Questo fa sì che diventi veramente fattivo e diventi veramente un ascoltare il bambino (insegnante, cod04).

Rivolgersi a persone di cui si fidano di più. Poi dipende, può essere la maestra, può essere la baby-sitter, può essere la mamma, può essere l'amico migliore, può essere la mamma di un amico (animatore Cngei, cod42).

Nella Cf *situazioni adeguate* viene dato rilievo alla creazione di un clima accogliente e di adeguate condizioni, quali una giusta prossemica, un'adeguata vicinanza, un modo adeguato di porsi, e il silenzio.

Ascoltarli significa proprio mettersi lì accanto a loro, seduti vicino a loro (insegnante, cod02).

Di notevole rilievo è inoltre la Cf *comprensione empatica*, riportata tra l'altro ai primi posti con riferimento al significato di ascolto, a riprova quindi della sua centralità.

Mostrare ai bambini che siamo sempre presenti, che siamo in grado di contenerli (animatore Agesci, cod43).

Tra gli elementi necessari a promuovere esperienze di autentico ascolto, ruolo cruciale assumono le *caratteristiche e la formazione degli adulti*. Si sollecitano il divenire consapevoli del proprio percorso di crescita e, a partire dalle proprie caratteristiche personali, impegnarsi in una formazione continua per l'ascolto di sé, dei bambini e degli adolescenti. I codici attinenti sono:

- *formazione adulti*, ossia curare la propria formazione, in qualità di adulti-educatori, in merito all'importanza dell'ascolto di bambini/adolescenti e ai metodi per attuarlo;
- *competenze specifiche*, ovvero sviluppare competenze mirate, capacità di mettersi in gioco, atteggiamenti e strategie, per ascoltare bambini/adolescenti;
- *consapevolezza/lavoro su di sé*, inteso come lo sviluppare la motivazione a e la capacità di ascolto di sé e di bambini/adolescenti;
- *caratteristiche personali*, ovvero sviluppare caratteristiche personali per l'ascolto di bambini/adolescenti.

Proprio una serie di atteggiamenti, di strategie e che io metto in atto come adulto, come insegnante (insegnante, cod01).

Si può magari cercare di formare delle persone adulte, quindi che hanno dei ruoli educativi come gli insegnanti, gli istruttori sportivi, i tecnici sportivi e tutte le figure che hanno a che fare con i bambini. Si può formarli cercando di renderli consapevoli di quanto importante sia la capacità d'ascolto nella prospettiva di un ruolo educativo. Però secondo me è difficile formare all'ascolto. [...] nel senso che dovrebbe essere insito nei ruoli educativi (allenatore, cod37).

Anche qui si nota la Cf *bisogni/sentimenti*, intesa come l'esigenza di cercare di comprendere la visione del mondo di bambini/adolescenti, scoprendo e valorizzando anche i loro specifici *interessi*.

I bambini e i ragazzi vengono ascoltati nella misura in cui qualcuno ha la sensibilità di incontrarli nel loro campo, di incontrarli nel loro vissuti, di incontrarli nelle loro esperienze (educatore socio-sanitario, cod35).

Ulteriore Cf, che ricorre anche nel macro-gruppo del “significato”, è quella dell’*osservazione/riflessione*, tuttavia qui, oltre a richiamare l’osservazione intorno ai vari segnali lanciati da bambini e adolescenti, si propone di ampliare il raggio di analisi anche alla conoscenza dei vari contesti di vita quotidiana.

Bisogna lavorare mettendo insieme gli elementi: quello che sta dicendo, come si sta comportando, quello che ha fatto stamattina, e quindi filtrare la sua esternazione o quello che può essere un comportamento o anche i suoi silenzi, in funzione di questi elementi. Elementi che sono legati ad esempio al fatto che la scuola è appena iniziata o sta per finire, in famiglia è nata la sorellina o la mamma ha iniziato ad andare a lavorare (genitore, cod17).

Si rileva poi la singolare Cf di *condivisione*, in cui si sottolinea proprio il semplice e genuino compiere insieme esperienze di vita, gioco, crescita nella quotidianità.

Non solo mettersi lì e sentire quello che dice, ma ad avere il tempo, ad esempio, per fare insieme le cose con i bambini, che vuol dire stare insieme per giocare, stare insieme per fare i compiti, stare insieme nel tempo libero. Perché l’ascolto ovviamente non è solo l’ascolto del tipo: “Io ti dico una cosa, poi tu...”, ma anche: “Sto insieme con te, capisco quali sono i tuoi bisogni, capisco quali sono i tuoi sentimenti, cosa stai provando in questo momento” (responsabile di centri educativi, cod28).

A seguire, con pari frequenza, le già ritrovate Cf di *accettazione/rispetto* e *confronto reciproco*. Per quanto attiene alla prima, si presenta, la corrispondenza schematica tra il codice e la sua definizione.

ACCETTAZIONE/RISPETTO

F.FAV_attenzione (4) Dare attenzione	Dare attenzione reale ai vari segnali - verbali e non verbali – dei bambini/adolescenti; ascoltarli con il cuore e con la mente.
F.FAV_rispetto (2) Avere un atteggiamento di rispetto	Avere un atteggiamento di rispetto nei confronti dei bambini/adolescenti e riguardo a ciò che dicono.
F.FAV_accettazione (1) Accettare/accogliere	Accettare e accogliere i bambini/adolescenti nella loro globalità, con tutti i loro sentimenti e comportamenti, anche di rabbia e aggressività.
F.FAV_accoglienza (1) Accogliere/cogliere	Accogliere la persona e cogliere le varie situazioni in cui si trova e le sue modalità di espressione.

Nel caso del *confronto reciproco* si propone di stimolare allo scambio dialogico ponendo domande a bambini/adolescenti per stimolarne e facilitarne l’espressione.

Secondo me ogni tanto bisognerebbe fermarsi a parlare un po', vedere, anche facendo delle domande per stimolare il loro modo di pensare, chiedere, vedere se alla domanda rispondono in un certo modo, e quindi ogni tanto far delle pause e ascoltarli, chiedere (allenatore, cod36).

Da sottolineare sono infine la Cf *partecipazione*, in cui spicca l’*autonomia*, che implica il saper fornire gli strumenti per accompagnare la libera espressione di sé lungo la crescita, e la Cf *libertà di espressione*.

Dando loro la parola, prima di tutto, perché la tendenza a volte è, da parte di noi adulti, di parlare noi al posto loro e di sapere già ciò di cui hanno bisogno. Invece, prima di tutto, dare la parola perché se i bambini non possono esprimersi e partecipare, noi non possiamo capire ciò di cui hanno bisogno (genitore, cod 16).

Infine, si trova la *Cf riconoscimento/comprendimento* sempre volta a riconoscere e comprendere l'altro nella sua globalità, apprezzandone le capacità.

Code Families	Totale Citazioni	Totale Interviste	% Citazioni	% Interviste
F.FAV_tempo	10	10	7,9%	20,4%
F.FAV_quotidianità	6	6	4,8%	12,2%
F.FAV_pazienza	2	2	1,6%	4,1%
F.FAV_TEMPO/QUOTIDIANITÀ	18	18	14,3%	36,7%
F.FAV_collaborazione fra agenzie educative	5	4	4,0%	8,2%
F.FAV_esempio	5	5	4,0%	10,2%
F.FAV_persone di riferimento	3	3	2,4%	6,1%
F.FAV_coetanei	2	2	1,6%	4,1%
F.FAV_intergenerazionalità	1	1	0,8%	2,0%
F.FAV_FIGURE DI RIFERIMENTO	16	15	12,7%	30,6%
F.FAV_condizioni favorevoli	8	8	6,3%	16,3%
F.FAV_prosemica/vicinanza	5	5	4,0%	10,2%
F.FAV_silenzio	1	1	0,8%	2,0%
F.FAV_SITUAZIONI ADEGUATE	14	14	11,1%	28,6%
F.FAV_esserci	5	4	4,0%	8,2%
F.FAV_empatia	3	3	2,4%	6,1%
F.FAV_autenticità	2	2	1,6%	4,1%
F.FAV_decentramento	2	2	1,6%	4,1%
F.FAV_fiducia	2	2	1,6%	4,1%
F.FAV_COMPRENSIONE EMPATICA	14	13	11,1%	26,5%
F.FAV_formazione adulti	5	5	4,0%	10,2%
F.FAV_competenze specifiche	4	4	3,2%	8,2%
F.FAV_consapevolezza/lavoro su di sé	2	2	1,6%	4,1%
F.FAV_caratteristiche personali	1	1	0,8%	2,0%
F.FAV_CARATTERISTICHE/FORMAZIONE ADULTI	12	12	9,5%	24,5%
F.FAV_bisogni	6	5	4,8%	10,2%
F.FAV_interessi	3	3	2,4%	6,1%
F.FAV_sentimenti/emozioni	2	2	1,6%	4,1%
F.FAV_BISOGNI/SENTIMENTI	11	10	8,7%	20,4%
F.FAV_contesto	5	5	4,0%	10,2%
F.FAV_comunicazione non verbale	3	3	2,4%	6,1%
F.FAV_osservazione	2	2	1,6%	4,1%
F.FAV_OSSERVAZIONE/RIFLESSIONE	10	10	7,9%	20,4%
F.FAV_stare-con	5	5	4,0%	10,2%
F.FAV_gioco	4	4	3,2%	8,2%
F.FAV_CONDIVISIONE	9	9	7,1%	18,4%
F.FAV_attenzione	4	4	3,2%	8,2%
F.FAV_rispetto	2	2	1,6%	4,1%
F.FAV_accettazione	1	1	0,8%	2,0%

F.FAV_accoglienza	1	1	0,8%	2,0%
F.FAV_ACCETTAZIONE/RISPETTO	8	8	6,3%	16,3%
F.FAV_domande	3	3	2,4%	6,1%
F.FAV_dialogo	2	2	1,6%	4,1%
F.FAV_reciprocità	2	2	1,6%	4,1%
F.FAV_ascolto attivo	1	1	0,8%	2,0%
F.FAV_CONFRONTO RECIPROCO	8	8	6,3%	16,3%
F.FAV_autonomia	2	2	1,6%	4,1%
F.FAV_partecipazione	2	2	1,6%	4,1%
F.FAV_inclusione	1	1	0,8%	2,0%
F.FAV_PARTECIPAZIONE	5	5	4,0%	10,2%
F.FAV_espressione di opinioni	2	2	1,6%	4,1%
F.FAV_libera espressione	2	2	1,6%	4,1%
F.FAV_LIBERTÀ DI ESPRESSIONE	4	4	3,2%	8,2%
F.FAV_comprensione/conoscenza	2	2	1,6%	4,1%
F.FAV_valorizzazione	1	1	0,8%	2,0%
F.FAV_RICONOSCIMENTO/COMPRESIONE	3	3	2,4%	6,1%
F.FAV_attività artistico-espressive	2	2	1,6%	4,1%
Totale	126	49		

Tab. 12 Intervista – Favorire l’ascolto

6.5.3 Macro-gruppo: le “esperienze di ascolto”

La domanda di riferimento intorno alle esemplificazioni di alcune esperienze partecipative è stata: «Può raccontare un’esperienza significativa in questo senso?». Ove è stato possibile un ulteriore approfondimento, si è inoltre chiesto: «Può entrare nel dettaglio?». Nella maggior parte dei casi, la seconda domanda non è stata posta in quanto l’intervistato arricchiva già spontaneamente la precedente con riferimenti particolari.

Le *Code Families* emerse, in ordine di frequenza, sono le seguenti:

- confronto reciproco
- figure di riferimento
- condizioni adeguate
- accettazione/rispetto
- tempo/quotidianità
- osservazione/riflessione
- attività istituzionali
- attività espressive
- bisogni/sentimenti
- riconoscimento/comprendimento
- espressione di sé
- fermezza/guida
- partecipazione
- comprensione empatica

- condivisione
- attività associative

A differenza del nucleo concettuale sulla partecipazione, ove si sono riscontrate varie tipologie di esperienze concrete, nel caso dell'ascolto, a queste, si sono aggiunte anche indicazioni operative già sperimentate, ma non riferibili ad una situazione specifica. Si tratta per lo più di Cf già ritrovate negli altri macro-gruppi, ma in cui sono ravvisabili all'interno uno o più codici a carattere prettamente esperienziale, su cui soffermarsi per uno spunto di riflessione ulteriore.

Tra queste si posiziona al primo posto il già altrove presente *confronto reciproco*, in cui spicca per frequenza il *dialogo*, codice più citato dell'intero macro-gruppo.

A seguire, si registra l'esperienza del rapportarsi con differenti figure di riferimento, fra le quali emerge il ruolo svolto dai *coetanei*.

Adesso ci sono le associazioni sportive o cose del genere che aiutano a socializzare e ad avere degli amici con cui parlare, con cui, diciamo, condividere delle esperienze. Noi, ad esempio, come scuola suggeriamo che nei limiti del possibile tutti partecipano a queste realtà di gruppo, almeno di coltivare una passione che hanno o qualcosa, proprio per stare insieme, per sentirsi parte di un gruppo, non sentirsi soli in questa società e quindi con la possibilità di essere ascoltati anche da coetanei (insegnante, cod08).

Quindi, a pari frequenza rispetto alla precedente, si pone la Cf *situazioni adeguate*, tra cui compaiono anche le *comunicazioni per iscritto*.

Ricordo – l'anno scorso è successo – che avevo una bambina che in un mese avrà detto tre parole in tutto. L'ultimo giorno quando c'erano i saluti ho detto: "Se non te la senti, vai tranquilla e non dire niente" e lei allora ha iniziato a scrivere un bigliettino. Insomma, tutti hanno deciso di scrivere un bigliettino su cosa era piaciuto e che cosa non era piaciuto e lei scrisse: "Sono stata in silenzio, ma mi è piaciuto tantissimo ascoltare gli altri"» (animatore Arciragazzi, cod44)

Nella Cf *accettazione/rispetto*, particolare riguardo viene dato proprio all'accoglienza non giudicante dell'altro, come esperienza di buon ascolto.

Penso a un bambino che praticamente era stato giudicato come un bambino iperattivo, un bambino disturbante, che aveva problematiche psichiche, psicopatologiche diciamo. E dopo un intervento che ho fatto individualmente sul bambino e sulla famiglia, mi sono resa conto, ci siamo resi conto a vicenda, che la richiesta del bambino era quella di non essere proprio etichettato come un bambino aggressivo (responsabile di piani di zona, cod45).

Per il *tempo/quotidianità*, l'accento è invece posto, più che su una singola esperienza, su un'attenzione all'ascolto dell'altro giornaliera e quindi non episodica.

A volte ci si stanca di ascoltare sempre le stesse cose, invece se ci vengono ripetute sempre le stesse cose vuol dire che quelle sono le cose importanti, altrimenti ce ne direbbero delle altre (animatore Cngei, cod42).

Tra le altre indicazioni raccolte di carattere più operativo, si ricordano qui, nell'economia di questo lavoro, quelli più significativi, relativi ad esempio alla Cf *condivisione* in cui si ritrova l'importanza del *gioco* o il codice libero dell'*insegnamento reciproco*.

Anche nelle situazioni di gioco, perché loro sono molto più aperti, sono contenti, sono disposti e quindi anche tu puoi attingere a determinate informazioni (genitore, cod17).

Abbiamo fatto un corso di breakdance dove i ragazzi più grandi insegnavano ai ragazzini più piccoli. Si è iscritto qualche ragazzino delle medie e delle elementari. È una comunicazione più immediata, è stato bello, così nella semplicità (educatore di centri educativi, cod27).

Riferendosi invece più propriamente a tutte le esperienze concrete citate nel dettaglio, è stato possibile operare una classificazione di massima che le ha viste distinte in tre tipologie: *attività istituzionali*, *attività associative*, *attività espressive*.

Le attività istituzionali, di gran lunga più citate rispetto alle altre, fanno riferimento a specifici spazi/tempi predisposti per l’ascolto all’interno di istituzioni quali i tribunali, gli enti pubblici, i servizi e la scuola. Per rendere la diversità delle esperienze, si riportano nella sottostante tabella.

ATTIVITÀ ISTITUZIONALI

F.ESP_servizio psicologico scolastico (3)	Sportelli di supporto psicologico, punti di ascolto a scuola.
F.ESP_ambito giudiziario (1)	Garanzia di ascolto del minore come testimone nei processi.
F.ESP_assemblea scolastica (1)	Assemblea scolastica.
F.ESP_evento comunale (1)	Manifestazione-evento per adolescenti realizzata in collaborazione con il comune.
F.ESP_scuola con metodo Montessori (1)	Scuola montessoriana.
F.ESP_scuola per formazione studenti (1)	Seminari di formazione etico-politica.
F.ESP_scuola progetto accoglienza (1)	Progetto di accoglienza per le classi prime di scuola primaria.
F.ESP_sostegno educativo domiciliare (1)	Sostegno educativo domiciliare.

Le attività associative fanno invece riferimento ad esperienze promosse appunto in contesti di associazione, più o meno formali. La tabella riporta i codici ad essa riferiti.

ATTIVITÀ ASSOCIATIVE

F.ESP_associazionismo (1)	Ruolo delle associazioni sportive o socio-educative.
F.ESP centri estivi (1)	Espressività legata ai centri estivi.
F.ESP_riunione scout (1)	Momenti di confronto e organizzazione per attività scoutistiche.

Infine, si ritrovano delle attività espressive, che possono essere riferite ad entrambe le tipologie di ambienti sopra elencati, ma che si presentano con carattere più libero, meno strutturato. Esse fanno riferimento alla possibilità di libera espressione, attraverso differenti modalità.

ATTIVITÀ ESPRESSIVE

F.ESP_attività artistico-espressive (2)	Utilizzo della musica, del disegno, della ginnastica ed espressione in saggi o rappresentazioni teatrali.
F.ESP_narrative/racconti (2)	Uso della favola/racconto come stimolo alla discussione.
F.ESP_circle time (4)	Attività del “circle-time/tempo del cerchio” in cui ognuno ha libertà di espressione.
F.ESP_gruppi di interesse (1)	Accoglienza degli interessi degli adolescenti, ad esempio incontri con l’autore.

Code Families	TOTALE Cit	TOTALE Int	%Cit	%Int
F.ESP_dialogo	11	9	6,9%	18,4%
F.ESP_aiuto	4	4	2,5%	8,2%
F.ESP_domande	3	3	1,9%	6,1%

F.ESP_confidenza/sfogo	2	2	1,3%	4,1%
F.ESP_litigi	1	1	0,6%	2,0%
F.ESP_reciprocità	1	1	0,6%	2,0%
F.ESP_CONFRONTO RECIPROCO	22	20	13,8%	40,8%
F.ESP_collaborazione fra agenzie educative	6	6	3,8%	12,2%
F.ESP_coetanei	5	4	3,1%	8,2%
F.ESP_esempio	2	2	1,3%	4,1%
F.ESP_persone di riferimento	1	1	0,6%	2,0%
F.ESP_FIGURE DI RIFERIMENTO	14	13	8,8%	26,5%
F.ESP_condizioni favorevoli	8	8	5,0%	16,3%
F.ESP_comunicazione per iscritto	3	3	1,9%	6,1%
F.ESP_silenzio	3	2	1,9%	4,1%
F.ESP_SITUAZIONI ADEGUATE	14	13	8,8%	26,5%
F.ESP_rispetto	4	3	2,5%	6,1%
F.ESP_accettazione	3	3	1,9%	6,1%
F.ESP_non giudizio	3	3	1,9%	6,1%
F.ESP_accoglienza	2	2	1,3%	4,1%
F.ESP_attenzione	1	1	0,6%	2,0%
F.ESP_ACCETTAZIONE/RISPETTO	13	12	8,2%	24,5%
F.ESP_quotidianità	8	8	5,0%	16,3%
F.ESP_tempo	4	4	2,5%	8,2%
F.ESP_pazienza	1	1	0,6%	2,0%
F.ESP_TEMPO/QUOTIDIANITÀ	13	13	8,2%	26,5%
F.ESP_riflessione/interpretazione	9	9	5,7%	18,4%
F.ESP_osservazione	2	2	1,3%	4,1%
F.ESP_comunicazione non verbale	1	1	0,6%	2,0%
F.ESP_OSSERVAZIONE/RIFLESSIONE	12	12	7,5%	24,5%
F.ESP_servizio psicologico scolastico	3	3	1,9%	6,1%
F.ESP_ambito giudiziario	1	1	0,6%	2,0%
F.ESP_assemblea scolastica	1	1	0,6%	2,0%
F.ESP_evento comunale	1	1	0,6%	2,0%
F.ESP_scuola con metodo Montessori	1	1	0,6%	2,0%
F.ESP_scuola per formazione studenti	1	1	0,6%	2,0%
F.ESP_scuola progetto accoglienza	1	1	0,6%	2,0%
F.ESP_sostegno educativo domiciliare	1	1	0,6%	2,0%
F.ESP_ATTIVITÀ ISTITUZIONALI	10	10	6,3%	20,4%
F.ESP_circle time	4	4	2,5%	8,2%
F.ESP_attività artistico-espressive	2	2	1,3%	4,1%
F.ESP_narrative/racconti	2	2	1,3%	4,1%
F.ESP_gruppi di interesse	1	1	0,6%	2,0%
F.ESP_ATTIVITÀ ESPRESSIVE	9	9	5,7%	18,4%
F.ESP_bisogni	4	4	2,5%	8,2%
F.ESP_interessi	3	3	1,9%	6,1%
F.ESP_sentimenti/emozioni	1	1	0,6%	2,0%

F.ESP_BISOGNI/SENTIMENTI	8	8	5,0%	16,3%
F.ESP_valorizzazione	4	3	2,5%	6,1%
F.ESP_riconoscimento	2	2	1,3%	4,1%
F.ESP_comprensione/conoscenza	1	1	0,6%	2,0%
F.ESP_importanza	1	1	0,6%	2,0%
F.ESP_RICONOSCIMENTO/COMPRESIONE	8	7	5,0%	14,3%
F.ESP_espressione di opinioni	5	5	3,1%	10,2%
F.ESP_libera espressione	1	1	0,6%	2,0%
F.ESP_LIBERTÀ DI ESPRESSIONE	6	6	3,8%	12,2%
F.ESP_fermezza/regole	4	4	2,5%	8,2%
F.ESP_mediazione/guida	2	2	1,3%	4,1%
F.ESP_FERMEZZA/GUIDA	6	6	3,8%	12,2%
F.ESP_partecipazione	5	5	3,1%	10,2%
F.ESP_autonomia	1	1	0,6%	2,0%
F.ESP_PARTECIPAZIONE	6	6	3,8%	12,2%
F.ESP_autenticità	2	2	1,3%	4,1%
F.ESP_esserci	2	2	1,3%	4,1%
F.ESP_empatia	1	1	0,6%	2,0%
F.ESP_COMPRESIONE EMPATICA	5	5	3,1%	10,2%
F.ESP_stare-con	3	3	1,9%	6,1%
F.ESP_gioco	1	1	0,6%	2,0%
F.ESP_CONDIVISIONE	4	4	2,5%	8,2%
F.ESP_associazionismo	1	1	0,6%	2,0%
F.ESP centri estivi	1	1	0,6%	2,0%
F.ESP_riunione scout	1	1	0,6%	2,0%
F.ESP_ATTIVITÀ ASSOCIATIVE	3	3	1,9%	6,1%
F.ESP_intergenerazionalità	3	3	1,9%	6,1%
F.ESP_difficoltà	2	2	1,3%	4,1%
F.ESP_insegnamento reciproco	1	1	0,6%	2,0%
Totale	159	49		

Tab. 13 Interviste – Esperienze di ascolto

6.6 I “focus group” con bambini e adolescenti: nuclei tematici, procedure, gruppo di riferimento

Al fine di cogliere il vissuto esperienziale di bambini e adolescenti, si è optato per uno strumento di natura qualitativa ritenuto particolarmente congruente con le esigenze esplorative dell’indagine: il *focus group*. Nel nostro caso, per alcuni aspetti, ci si è in parte discostati dalle caratteristiche abituali di questo strumento d’indagine per adattarsi a quelle specifiche del target di interesse⁵¹. Si sono comunque mantenuti alcuni dei suoi tratti peculiari, come l’attenzione non solo a risposte individuali, ma anche all’interazione/discussione tra i membri del gruppo.

⁵¹ S. Vaughn, J.S. Schumm J.S., J. Sinagub, *Focus group interviews in education and psychology*, Sage, London 1996, pp. 128-142.

Non è rintracciabile in letteratura una definizione univoca di focus group, tuttavia una sufficientemente comprensiva lo considera «una tecnica di rilevazione per la ricerca sociale, basata sulla discussione tra un piccolo gruppo di persone, alla presenza di uno o più moderatori, focalizzata su un argomento che si vuole indagare in profondità»⁵²; esso valorizza le conoscenze, le norme e le rappresentazioni sociali dei partecipanti ed è particolarmente efficace per raccogliere dati qualitativi in un tempo limitato⁵³.

Utile ricordare che alcuni autori abbiano considerato il focus group un'intervista, tanto da chiamare questa tecnica “intervista focus group”⁵⁴ o “intervista di gruppo in profondità”⁵⁵.

Concordiamo comunque con Corrao sul fatto che, se una definizione vaga del focus group genera confusione e imprecisione, è pur vero che una eccessiva caratterizzazione può creare un altro genere di problemi⁵⁶, come quello di attenersi ad elementi eccessivamente vincolanti e non rispondenti al contesto e agli scopi dell'indagine.

Nel disegno della ricerca, i focus group sono stati utilizzati come strumento ritenuto più idoneo per avvicinare i minori d'età, anche in funzione complementare rispetto alle interviste rivolte, nella fase iniziale dell'indagine, a figure adulte. Si è cercato di conoscere il punto di vista proprio di bambini e adolescenti⁵⁷, con una finalità che potrebbe in parte definirsi “esplorativa”, poiché volta, da una parte, a raccogliere informazioni preliminari, in quanto all'inizio dell'indagine si avverte il bisogno di acquisire familiarità con l'oggetto di studio⁵⁸, dall'altra, ad entrare direttamente in contatto con la “visione del mondo” e l'universo linguistico-comunicativo che è proprio, nella quotidianità, dei soggetti della ricerca⁵⁹.

Il focus group ha, infatti, il pregio di riprodurre un ambiente di conversazione culturale fedele alla realtà quotidiana dei partecipanti, permettendo di accedere al loro registro linguistico⁶⁰. Questo è particolarmente rilevante quando si conduce una ricerca con bambini e adolescenti, che spesso «utilizzano un linguaggio-gergo che è specifico della loro età e del loro gruppo culturale. In più, oltre ad incrementare la comprensione del linguaggio usato dai soggetti in crescita, il focus group chiarifica la comprensione della terminologia e dei concetti da parte degli stessi interpellati»⁶¹.

⁵² S. Corrao, *Il focus group*, FrancoAngeli, Milano 2000, pp. 14-15.

⁵³ Cfr. C. Albanesi, *I focus group*, Carocci, Roma 2004.

⁵⁴ Cfr. C. Keown, *Focus group Research: Tool for the Retailers*, in “Journal of Small Business Management”, 21, 1983, p. 59; C. R. Mitchell, *The structured international conflict*, Macmillan, London 1981, p. 36.

⁵⁵ Cfr. D.N. Bellenger, K.L. Bernhardt, J.L. Goldtucker, *Qualitative Research in Marketing*, American Marketing Association, Chicago 1976, p. 7; A.E. Goldman, *The group depth interview*, in “Journal of Marketing”, 26, 1962, p. 61.

⁵⁶ S. Corrao, *Il focus group*, cit., p. 24. L'autore ritiene tuttavia imprescindibili questi tre elementi: il fatto che la rilevazione si basa sull'interazione tra un gruppo di persone; la presenza di uno o più moderatori; la focalizzazione su uno specifico argomento, che interessa indagare in profondità.

⁵⁷ Sull'utilizzo del *focus group* nel disegno di ricerca come strumento per intervistare i bambini si veda ad esempio la posizione di Stewart e Shamdasani; Cfr. D. W. Stewart, P.N. Shamdasani, *Focus group. Theory and Practice*, Sage, Newbury Park 1990, p. 16.

⁵⁸ T.D. Fuller, *Using focus group to Adpt Survey Instruments to new populations. Experience From a Developing Country*, in D.L. Morgan (ed.), *Successfull focus groups*, Sage, London 1993, p. 104.

⁵⁹ M. Bloor, J. Frankland, M. Thomas, *I focus group nella ricerca sociale*, Erickson, Trento 2002, p. 32.

⁶⁰ Nell'ambito del Progetto di Ricerca di Ateneo, in cui rientrano interviste e focus group, a queste finalità si aggiunge quella di costruire un successivo strumenti di rilevazione quantitativa – questionario.

⁶¹ S. Vaughn, J.S. Schumm J.S., J. Sinagub, *Focus group interviews in education and psychology*, ct., p. 131.

Si è cercato pertanto di cogliere i concetti relativi all’esperienza di vita dei soggetti, di individuare la gamma delle possibili opinioni sul tema e di apprendere il linguaggio impiegato da bambini e adolescenti quando parlano dell’oggetto di studio⁶².

I dati che si ottengono dalla conduzione di un focus group sono ad alta densità contestuale, perché nascono in un particolare gruppo composto da determinate persone, in una situazione specifica, idiografica, e quindi sono difficilmente generalizzabili, pena la perdita della fecondità e ricchezza dei dati stessi. La conseguente impossibilità di generalizzare le informazioni provenienti dalle discussioni di gruppo, è dovuta anche alle piccole dimensioni del campione coinvolto⁶³.

Tra i vantaggi insiti nell’utilizzo di questo tipo di tecnica, si ritrova, invece, la possibilità di capire da vicino come bambini e adolescenti concettualizzano e categorizzano intorno ai temi chiave della ricerca, e quali simboli e parole usino per descriverli⁶⁴.

Hess nota che il focus group offre ai ricercatori chiari vantaggi rispetto all’intervista individuale; questi includono: *synergism* (quando un’ampia gamma di dati emerge dall’interazione nel gruppo); *snowballing* (quando le informazioni di un rispondente creano una reazione a catena di commenti aggiuntivi); *stimulation* (quando la discussione di gruppo rende più appassionati verso l’argomento); *security* (quando il gruppo crea una situazione confortevole e incoraggia le risposte); *spontaneity* (poiché ai partecipanti non è richiesto di rispondere a ogni domanda, le loro risposte sono più spontanee e genuine)⁶⁵.

La scelta del focus group è altresì dovuta al fatto che favorisce la partecipazione dei soggetti coinvolti nella ricerca⁶⁶, con metodologie di discussione e confronto in linea con lo spirito della Convenzione. Uno dei maggiori vantaggi è infatti l’effetto di allentamento della tensione, “loosening effect”. In un *setting* rilassato, dove i partecipanti sanno che le loro opinioni ed esperienze non saranno, in senso stretto, valutate, i soggetti manifestano più apertamente le loro idee e percezioni sull’argomento⁶⁷. L’intero gruppo diviene così attivo e può stimolare sempre più partecipazione, anche perché, come già ricordato, dato che non è richiesto ad ogni partecipante di rispondere a ciascuna domanda o di commentare ad ogni passo⁶⁸, le risposte hanno più possibilità di essere più genuine e sostanziali⁶⁹. Inoltre poiché i partecipanti sono incoraggiati a rispondere apertamente e liberamente, il focus group offre la possibilità di stimolare una vasta gamma di opinioni⁷⁰.

Considerato l’oggetto di indagine e i soggetti partecipanti, nella fase di presentazione e realizzazione, lo strumento è stato proposto affiancando da subito il termine focus group con

⁶² Obiettivi preposti: 1. Comprendere il punto di vista dei bambini e degli adolescenti sui diritti: educazione; educazione ai diritti umani; ascolto; partecipazione; 2. Indagare il grado di diffusione, nel nostro contesto, della cultura promossa dalla Convenzione; 3. Inferire linee progettuali di intervento educativo.

⁶³ S. Dawson, L. Manderson, V.L. Tallo, *A Manual for the Use of the Focus group*, International Nutrition Foundation for Developing Countries, Boston, 1993, p. 11.

⁶⁴ S. Corrao, *Il focus group*, cit., p. 93. L’autore fa riferimento a J.D. Frey, A. Fontana, *The Group Interview in Social Research*, in D.L. Morgan (ed), *Successful Focus group: Advancing the state of Art*, Sage, London 1993, p. 33; D. W. Stewart, P.N. Shamdasani, *Focus group. Theory and Practice*, cit., p. 18.

⁶⁵ S. Vaughn, J.S. Schumm J.S., J. Sinagub, *Focus group interviews in education and psychology*, cit. p. 14.

⁶⁶ M. Bloor, J. Frankland, M. Thomas, *I focus group nella ricerca sociale*, cit., p. 26.

⁶⁷ Cfr. P.Y. Beyers, J.R. Wilcox, *Focus groups: An alternative method of gathering qualitative data in communication research*, Speech Communication Association, New Orleans 1998.

⁶⁸ Cfr. R.D. Hisrich, M.P. Peters, *Focus groups: An innovative marketing research technique*, Hospital and Health Services Administration, 27, 1988, pp. 8-21.

⁶⁹ Cfr. G. Schoenfeld, *Unfocus and learned more*, Advertising Age, 1988.

⁷⁰ Cfr. P.Y. Beyers, J.R. Wilcox, *Focus groups: An alternative method of gathering qualitative data in communication research*, cit.

il termine *forum*, utilizzato da molte Ong che si occupano di diritti dell'infanzia, tra cui Save the Children, per indicare la modalità di reperire informazioni da bambini e adolescenti, coinvolgendoli propriamente come soggetti attivi.

Al proposito, conviene nuovamente ricordare l'emblematico *Children's Forum* del 2002 a New York, al quale hanno partecipato più di 400 ragazzi da tutto il mondo⁷¹.

a) Nuclei tematici

Le domande da rivolgere a bambini e adolescenti erano abbastanza definite (e poste privilegiando la brevità e semplificando al massimo la sintassi) secondo quella che viene detta *questioning route*⁷², in modo da poter, in fase di analisi, più facilmente confrontare le diverse posizioni espresse da più gruppi. Per quanto attiene all'ordine sono state previste:

- domande di introduzione, precedute da uno stimolo audiovisivo, inerenti alle tematiche⁷³, per dare la possibilità ai partecipanti dapprima di riflettere individualmente e poi di discutere in gruppo, a partire dal proprio punto di vista o dalla propria esperienza;
- domande-chiave, più impegnative, sugli argomenti centrali;
- domande conclusive, più distensive⁷⁴.

I nuclei tematici prescelti hanno cercato di riproporre quelli affrontati con gli adulti. Nello specifico si è trattato di:

- diritto all'educazione;
- descrizione della propria età (aspetti più o meno piacevoli);
- partecipazione (sentirsi partecipi);
- ascolto (nel senso di essere ascoltati);
- contributo per migliorare la società;
- rispetto dei diritti umani;
- ruolo dell'educazione.

Le domande sono state variamente formulate a seconda di due diversi gruppi di partecipanti: bambini e adolescenti.

Anche per quanto riguarda il focus group, il presente lavoro di ricerca si sofferma e approfondisce in modo particolare le due tematiche di *partecipazione* e *ascolto*.

In linea con Krueger⁷⁵, la costruzione dello strumento di conduzione è stata pianificata attentamente con il coinvolgimento di tutta l'équipe di ricerca, anche con l'ausilio di soggetti che avevano le stesse caratteristiche del gruppo target⁷⁶.

Il formato delle domande utilizzato è aperto, per consentire ai partecipanti di far liberamente uso del proprio linguaggio e delle proprie categorie di significato. Nello svolgimento, il conduttore ha avuto cura di utilizzare le più frequenti tecniche di *probing* –

⁷¹ Il *forum* rappresenta una modalità di partecipazione di tipo assembleare ed è il momento finale di un percorso formativo in cui i ragazzi affrontano una problematica significativa inerente ai diritti dell'infanzia e dell'adolescenza nel contesto storico attuale, lo studiano, si documentano, lo analizzano anche in relazione alle implicazioni vicine e lontane con l'obiettivo di individuare e proporre idee e soluzioni da condividere; Cfr. Save the children, *Forum dei ragazzi e delle ragazze sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, Promografica, Milano 2007, p. 9.

⁷² P. Corbetta, *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. III Le tecniche qualitative*, cit., p. 72.

⁷³ Per gli adolescenti: *La vita di Homer Simpson in 1 minuto*, Cfr. www.youtube.com; per i bambini: C. Cloutier, *Overdose*, Canada, 1994, 5', in Telefono Azzurro, *Diritti al cuore*.

⁷⁴ Cfr. P. Corbetta, *La ricerca sociale: metodologia e tecniche. III Le tecniche qualitative*, cit., p. 76.

⁷⁵ Cfr. R.A. Krueger, *Developing Questions for Focus groups*, Sage, London 1998.

⁷⁶ Con i bambini, per verificare che le domande formulate fossero comprensibili per la popolazione target cui erano rivolte, è stata svolta 1 intervista preliminare.

non verbale e verbale – e in particolare si sono riformulate le affermazioni degli interlocutori usando le stesse parole, si sono fatte eventuali domande di specificazione e richieste ulteriori informazioni.

Nel lavoro con adolescenti, come suggeriscono alcuni Autori, è stata utilizzata anche una domanda retrospettiva⁷⁷, attraverso la richiesta di un resoconto scritto di un’esperienza vissuta, che permettesse ai partecipanti di riflettere approfonditamente sulle proprie esperienze e di ricostruirne il contesto.

Quando sono coinvolti bambini e adolescenti come partecipanti, vanno infatti affrontate specifiche considerazioni e modifiche nel format, anche per riuscire a mantenere alto il livello di attenzione. I focus group con minori d’età richiedono più flessibilità, guida e interazione da parte del moderatore, rispetto a quelli svolti con partecipanti adulti, e la chiave per una buona conduzione sta nel “catturare” la loro attenzione e nel renderli attivi⁷⁸.

In particolare, i bambini si sentono più a loro agio quando il focus group inizia proponendo attività divertenti, stimolanti e di facile comprensione, come la visione del video che permetteva di creare un’atmosfera attraente e distesa, introducendo al contempo l’ambito di indagine, anche se in modo volutamente non troppo specifico. Inoltre, per rimanere interessati e focalizzati sull’argomento, i bambini richiedono maggiori stimolazioni e interazioni, per cui varie attività, come scrivere e disegnare (in particolare si sono utilizzati rispettivamente post-it di colori differenti e fogli reimpostati), possono essere proposte proprio per aiutare anche a mantenere viva l’attenzione⁷⁹.

La ricerca di nuove tecniche da utilizzare quando si lavora con i bambini è, infatti, la diretta conseguenza del riconoscere ad essi un modo di comunicazione differente da quello degli adulti e di offrire loro la possibilità di esprimere il personale punto di vista, secondo modalità più vicine alle competenze che possiedono e agli strumenti cui ricorrono più quotidianamente per comunicare⁸⁰. L’uso di queste tecniche “non convenzionali” asseconda la tesi secondo la quale con i bambini andrebbero usati strumenti di ricerca piacevoli (*child friendly tools*) ad integrazione di quelli più seri, in modo da rendere più efficace la partecipazione dei bambini, aumentando motivazione, attenzione, interesse⁸¹. Inoltre, è particolarmente importante la possibilità che queste tecniche consentono di dare a ogni bambino uno spazio individuale di espressione. Ciascuno è posto nella condizione di comunicare i suoi pensieri e sentimenti a partire da sé; solo una volta che ciascuno si è espresso, è preferibile introdurre il momento di una riflessività condivisa⁸².

b) Procedure

I focus group realizzati hanno avuto caratteristiche abbastanza uniformi rispetto al luogo di realizzazione, specie per i bambini, ai tempi, con una durata di circa 90 minuti, e alle figure adulte presenti, ovvero un conduttore, un co-moderatore e un assistente⁸³.

⁷⁷ Cfr. R.A. Krueger, *Developing Questions for Focus groups*, cit.

⁷⁸ Cfr. Vaughn, J.S. Schumm J.S., J. Sinagub, *Focus group interviews in education and psychology*, cit., p. 129.

⁷⁹ Ivi, p.139.

⁸⁰ Cfr. S. Punch, *Research with children: the same or different from research with adults?*, in “Childhood”, 9, pp. 321-341.

⁸¹ Cfr. T. Moore, M. McArthur, D. Noble-Carr, *Little voices and big ideas: lessons learned from children about research*, in “International journal of qualitative methods”, 7, 2008, p. 81.

⁸² Cfr. L. Mortari (a cura di), *La ricerca per i bambini*, cit., p. 196.

⁸³ Le persone coinvolte sono state: Chiara Mauro, Elettra Maggiolo, Giulia Scarlatti.

Il conduttore generalmente stava in piedi, in posizione leggermente arretrata rispetto al gruppo, e guidava la discussione attraverso la griglia di domande. Il co-moderatore annotava le risposte su un cartellone, condividendo poi con i partecipanti quanto scritto e formulava la sintesi della discussione su ogni domanda da sottoporre sempre al gruppo stesso. L'assistente aiutava nella disposizione del *setting*, nella gestione dei materiali, nel controllo dell'audio-registrazione, nella segnalazione dei tempi. Queste due ultime figure, durante tutto il focus group, prendevano nota di quanto succedeva nel gruppo: appunti che andavano poi a integrare il resoconto della sessione.

Sono stati utilizzati, come strumenti di lavoro, cartelloni, lavagne a fogli mobili, post-it di vari colori, cartoncini e video-proiezioni. È sempre stata prevista un'audio-registrazione con due registratori, l'uno fisso e l'altro mobile, con funzionalità di microfono.

Preventivamente veniva inviata una lettera al Responsabile della realtà associativa o al Dirigente scolastico di informazione sugli scopi e sulle modalità della ricerca e si richiedeva disponibilità e collaborazione, allegando il modulo di consenso/liberatoria da far firmare ai genitori dei minori d'età dei soggetti di indagine. Quindi si contattavano personalmente animatori o insegnanti per stabilire la data dell'incontro.

Il co-conduttore apriva la sessione di lavoro spiegando ai partecipanti la ragione per la quale il gruppo era stato convocato, chiarendo quindi l'obiettivo della ricerca e l'argomento da esaminare nel tempo dedicato alla discussione, richiamando esplicitamente il contenuto della lettera inviata ai Responsabili/Dirigenti, resa in una modalità linguistica accessibile a seconda delle età, affinché questo aiutasse i partecipanti a sentirsi parte attiva di un processo di ricerca. L'attenzione era posta in questo primo momento per lo più a creare un'atmosfera accogliente, per facilitare l'instaurarsi di un clima di gruppo positivo.

Si passava quindi alla definizione delle regole di discussione, comunicando ai partecipanti il presupposto della non esistenza di risposte giuste o sbagliate ma piuttosto il desiderio di apprendere dalla loro esperienza. Si assicurava la tutela della privacy e si informava della registrazione, allo scopo di facilitare la raccolta dei dati e migliorare la qualità dell'analisi degli stessi. Gli adolescenti manifestavano più difficoltà a credere che le loro risposte non venissero valutate, per questo all'inizio è risultato utile promuovere un'"atmosfera fiduciosa ed aperta"⁸⁴.

c) Gruppo di riferimento

Nel lavoro di ricerca si è fatto ricorso a gruppi preesistenti di tipo socio-istituzionale per i bambini (il *setting* è stato la scuola – aula scolastica – e il gruppo coincideva con la classe) e socio-amicale per gli adolescenti (i *setting* sono stati tre centri di animazione – parrocchie – ed una palestra).

In particolare il vantaggio, secondo Kitzinger, dei focus group di estrazione "amicale" è quello che il ricercatore ha la possibilità di entrare in contatto con interazioni sociali che si avvicinano parecchio ai "dati naturali"⁸⁵. Lavorando con gruppi reali, la soluzione migliore rispetto al luogo in cui realizzare il focus group è sembrata la sede dove il gruppo si incontrava abitualmente. Nel caso del gruppo di pallavoliste è stata utilizzata la tecnica che Krueger definisce strategia *piggy-back*: si tratta di "sfruttare" occasioni di incontro programmate per altri scopi e, valutata la disponibilità dei soggetti, dopo previo avviso del

⁸⁴ Cfr. Vaughn, J.S. Schumm J.S., J. Sinagub, *Focus group interviews in education and psychology*, cit.

⁸⁵ M. Bloor, J. Frankland, M. Thomas, *I focus group nella ricerca sociale*, cit., p. 39.

referente, realizzare il focus group seduta stante. Le sedi così individuate in modo estemporaneo sono ottime sul piano dell’accessibilità, ma spesso lo sono molto meno su quello del comfort. Tuttavia, trattandosi di adolescenti non troppo a disagio nello stare seduti a terra, e di un argomento che non richiedeva un livello eccessivo di riservatezza, si è ritenuto di poter procedere comunque⁸⁶.

Si riassumono schematicamente i focus group effettuati (tempi e luoghi) e i rispettivi partecipanti.

Focus group con gli adolescenti (n. 4)

- partecipanti: 40 adolescenti (14-17 anni; 28F, 12M)
- contesto: realtà associative extrascolastiche (gruppi parrocchiali, scout, sportivi) di 4 province venete (2 gruppi in città, 2 gruppi in provincia)
- tempi: mese di Luglio 2010

Focus group Adolescenti	
Luogo	Soggetti
Centro animativo di Lusia (Rovigo)	10 (5F, 5M)
Centro animativo di Zanè (Vicenza)	11 (9F, 2M)
Centro animativo di Padova	11 (6F, 5M)
PGS Hyades Pallavolo - Lido di Venezia Gruppo Scout Lido 1° - Venezia	8 partecipanti (8F) (2 scout 5 pallavoliste 1 scout/pallavolista)
Totale	40

Tab. 14 Gruppo di riferimento per il focus group con gli adolescenti

Focus group con i bambini (n. 4)

- partecipanti: 69 bambini (7-10 anni; 30 F, 39M)
- contesto: classi di scuola primaria di 4 province venete (2 gruppi in città, 2 gruppi in provincia)
- tempi: mesi di Gennaio-Aprile 2011

Focus group Bambini	
Luogo	Soggetti
Scuola Primaria “Baldassarre Longhena”, I.C. S.Biagio di Callalta, Rovarè (Treviso)	classe IV, 15 (6F, 9M)
Scuola Primaria “Gaspere Gozzi”, I. C. “Armando Diaz”, Venezia	classe IV, 15 (6F, 9M)
Scuola Primaria “Santa Rita”, VIII Istituto Comprensivo, Padova	classe II, 18 (8F, 10M)
Scuola Primaria “San Francesco”, I. C. 1 “Anna Frank”, Montecchio Maggiore (Vicenza)	classe III, 21(10F, 11M)
Totale	69

⁸⁶ Cfr. R.A. Krueger, *Focus group. A Pratical Guide for Applied Research*, Sage London 1994.

6.7 Il processo di analisi dei dati

Non esiste una procedura univoca su come svolgere l'analisi dei dati raccolti con i focus group. Morgan⁸⁷ si limita a suggerire che essi dovrebbero essere analizzati con metodi qualitativi, mentre Krueger⁸⁸ individua alcuni principi chiave che dovrebbero guidare il ricercatore nel processo di analisi. In sintesi: l'analisi deve essere sistematica; deve essere verificabile; richiede tempo; non deve essere ritardata; dovrebbe chiarire il problema indagato o aumentarne la comprensione; dovrebbe contenere spiegazioni alternative; dovrebbe poter essere migliorata dai *feedback*; dovrebbe dar luogo ad un processo comparativo, in cui il ricercatore confronta i dati sia dentro i gruppi sia tra i gruppi, per generare un sistema di codifica e trovare delle regolarità.

Nello specifico, il processo di elaborazione delle informazioni è iniziato, in sintonia con Corrao, già a partire dalla conclusione di ogni singolo focus group, prima quindi di condurre i successivi, con il materiale sistemato e sottoposto ad una prima elaborazione, per non perdere impressioni e interpretazioni immediate. Queste sono state, quindi, formulate dal team dei conduttori/assistenti durante il focus group o subito dopo, e hanno consentito di controllare quale tipo di informazione prodotta corrispondesse a quella desiderata, così da intervenire in tempo su eventuali problemi emersi⁸⁹.

Si è attuata quindi la trascrizione integrale delle domande inerenti al tema di indagine⁹⁰ e si è proceduto con l'analisi, attraverso l'utilizzo del software Atlas.ti. Come per l'intervista, anche in questo caso l'analisi è stata effettuata da due persone separatamente e poi sottoposta a confronto⁹¹. Questi procedimenti servono ad aumentare la base intersoggettiva delle conclusioni, particolarmente importante in tutte le forme di ricerca in profondità, in cui ampio spazio è inevitabilmente lasciato al giudizio soggettivo dell'analista o degli analisti. Il confronto può così limitare il rischio di interpretazioni arbitrarie⁹².

I risultati non vanno riferiti ai singoli partecipanti ma al gruppo nel suo insieme, in quanto concepito come unità di analisi, e la finalità dell'analisi dei dati è meramente descrittiva e non risponde a criteri di generalizzabilità⁹³.

Nell'esposizione e discussione dei risultati emersi si cerca di mettere a disposizione del lettore e della comunità scientifica un corpus testuale per permettere di aumentare il grado di ispezionabilità della base empirica⁹⁴.

⁸⁷ Cfr. D.L. Morgan, *Focus group and Qualitative Research*, Sage, Thousand Oaks, 1997.

⁸⁸ Cfr. R.A. Krueger, *Analyzing and Reporting Focus group Results*, Sage, London 1998.

⁸⁹ S. Corrao, *Il focus group*, cit., p. 68.

⁹⁰ R.A. Krueger, *Focus group. A Practical Guide for Applied Research*, cit., p. 143.

⁹¹ I soggetti che hanno effettuato l'analisi sono: Elettra Maggiolo, Giulia Scarlatti.

⁹² Cfr. J. Knodel, *The Design and Analysis of Focus group Studies: A Practical Approach*, in D.L. Morgan (ed), *Successful Focus group. Advancing the State of Art*, cit., pp. 48-50; D. W. Stewart, P.N. Shamdasani, *Focus group. Theory and Practice*, cit., p. 105.

⁹³ Cfr. T.L. Greenbaum, *The Handbook for Focus Group Research*, Sage, London 1998, p. 69; R.A. Krueger, *Focus group. A Practical Guide for Applied Research*, cit., pp. 154-155.

⁹⁴ Cfr. L. Ricolfi, *La ricerca empirica nelle scienze sociali: una tassonomia*, in Id (a cura di), *La ricerca qualitativa*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1997, pp. 32-35.

6.8 L’analisi del nucleo tematico *Il diritto alla partecipazione secondo gli adolescenti*

Relativamente al concetto di partecipazione, la domanda posta agli adolescenti ha riguardato il “sentirsi partecipe” nei diversi ambienti di vita e si è così configurata: «Quando un ragazzo o una ragazza della vostra età si sente partecipe?».

È stata posta utilizzando come supporto un cartellone, suddiviso in quattro parti, ciascuna per ogni tipo di ambiente: famiglia, scuola, extrascuola nei due aspetti di associazioni sportive e associazioni socio-educative cui si sono affiancate le aggregazioni informali.

È da rilevare, infatti, che gli adolescenti, riferendosi alla partecipazione in associazioni socio-educative, hanno inserito considerazioni riguardanti anche modalità informali di aggregazione.

Era inoltre presente una dimensione definita “generale”, laddove non veniva data specificazioni sull’ambiente e si invitava ad operare una riflessione più ampia e trasversale.

Il co-moderatore trascriveva sinteticamente gli interventi degli adolescenti, categorizzando le differenti risposte sulla base di questa griglia, e concordava poi con i rispondenti circa la posizione e la sintesi attuata, pervenendo a una rilettura. La fase di analisi ha invece poi preso in considerazione l’intera risposta, trascritta a seguito dell’ascolto dell’audio-registrazione.

Poiché le risposte sono state suddivise in più ambiti, la frequenza è risultata ovviamente bassa e a volte non è stato facile operare un coerente raggruppamento di codici.

a) **Famiglia**

Le *Code Families* emerse riguardo alla famiglia, in ordine di frequenza, sono le seguenti:

- dialogo/scelte
- ascolto/riconoscimento
- altro

Relativamente a questo ambiente, la Cf con maggior frequenza è stata quella del *dialogo/scelte*, che fa riferimento al dialogare e all’essere coinvolti nelle scelte e nelle decisioni riguardanti il nucleo familiare. Proprio il codice *coinvolgimento* ad essa riferito risulta essere il più frequente dell’intera dimensione e l’unica Cf citata in tutti e quattro i focus group/forum.

In famiglia, per esempio quando i genitori chiedono il tuo parere, quando c’è qualche decisione da prendere. Esempio pratico: mi hanno chiesto se mi andava bene di andare in vacanza in un determinato posto... cose di questo genere, che possono sembrare banali (adolescente, Zanè).

A seguire la Cf *ascolto/riconoscimento*, nel senso di ricevere ascolto riguardo alle proprie opinioni, che appare premessa necessaria per la realizzazione delle affermazioni precedenti. All’interno di questo insieme si ritrova anche un codice con una particolare sfumatura, ossia *accettazione*, precisato come la necessità di ricevere un’accoglienza incondizionata, a priori, da parte dei propri genitori.

Penso che, se la famiglia non ti dà importanza di suo, cioè senza che ti fai notare, non so quanto buono sia... cioè la base che ti può dare non la vedo così tanto solida (adolescente, Padova).

Si ritrova poi una serie di codici “liberi”, tra cui *contributo*, *espressione di opinioni*, *intergenerazionalità*, *valorizzazione*.

Code Families	Totale Citazioni	Totale Focus	% Citazioni	% Focus
FA.SEN.FAM_coinvolgimento	4	4	23,5%	100%
FA.SEN.FAM_dialogo	3	3	17,6%	75%
FA.SEN.FAM_DIALOGO/SCELTE	7		41,2%	
FA.SEN.FAM_ascolto	3	2	17,6%	50%
FA.SEN.FAM_accettazione	1	1	5,9%	25%
FA.SEN.FAM_ASCOLTO/RICONOSCIMENTO	4		23,5%	
FA.SEN.FAM_contributo	2	2	11,8%	50%
FA.SEN.FAM_espressione di opinioni	2	2	11,8%	50%
FA.SEN.FAM_intergenerazionalità	1	1	5,9%	25%
FA.SEN.FAM_valorizzazione	1	1	5,9%	25%
FA.SEN.EXT_ALTRO	6		35,3%	
Totale	17	4		

Tab. 16 Focus group con adolescenti – Sentirsi partecipi in famiglia

b) Scuola

Le *Code Families* emerse riguardo alla scuola, in ordine di frequenza, sono le seguenti:

- gruppo
- rischi
- riconoscimento
- altro

La Cf principale appare quella denominata *gruppo*, in cui si impone l'esigenza di far parte e sentirsi parte del gruppo classe, in amicizia, non venendone esclusi.

A scuola quando al di là dei voti si riesce a creare un rapporto con gli altri compagni, a creare anche delle amicizie, un gruppo (adolescente, Zanè).

Singolare è la Cf *rischi*, in cui sono state raggruppate tutte le possibili distorsioni associate alla partecipazione a scuola. Tra i codici si ritrovano:

- *esibizionismo*, ovvero svolgere certi incarichi per “mettersi in mostra”, in senso negativo, “farsi vedere”, per essere popolari;
- *individualismo*, inteso nell'accezione di svolgere funzioni di rappresentanza di classe o di Istituto senza però interpellare gli altri nelle decisioni;
- *omologazione*, indicato come il “fare quello che fanno gli altri” in modo acritico.

A seguire la Cf *riconoscimento* ove l'accento è posto sull'essere riconosciuti nelle proprie capacità da insegnanti e compagni.

Nella scuola, quando la professoressa magari ti chiama alla lavagna perché comunque sei un po' più bravo degli altri quindi quando spiega una cosa nuova per introdurla chiama te e, non è il mio caso, però un mio amico è bravo in matematica e l'ha chiamato anche per fare le Olimpiadi giù a Bari quest'anno (adolescente, Padova).

Compaiono infine alcuni codici “liberi”, tra i quali quello del *contributo*, ovvero dare alla scuola qualcosa in più, svolgere tutti delle attività, indipendentemente dalla bravura, aiutando

i compagni, appare come il più frequente dell’intera dimensione. Si ritrovano, poi, *dialogo, ascolto, espressione di opinioni*.

Code Families	Totale Citazioni	Totale Focus	% Citazioni	% Focus
FA.SEN.SCU_gruppo	2	2	9,5%	50%
FA.SEN.SCU_sentirsi parte	2	2	9,5%	50%
FA.SEN.SCU_amicizia	1	1	4,8%	25%
FA.SEN.SCU_non esclusione	1	1	4,8%	25%
FA.SEN.SCU_GRUPPO	6		28,6%	
FA.SEN.SCU_esibizionismo	2	1	9,5%	25%
FA.SEN.SCU_individualismo	2	2	9,5%	50%
FA.SEN.SCU_omologazione	1	1	4,8%	25%
FA.SEN.SCU_RISCHI	5		23,8%	
FA.SEN.SCU_contributo	4	3	19,0%	75%
FA.SEN.SCU_importanza	1	1	4,8%	25%
FA.SEN.SCU_riconoscimento	1	1	4,8%	25%
FA.SEN.SCU_RICONOSCIMENTO	2		9,5%	
FA.SEN.SCU_dialogo	2	2	9,5%	50%
FA.SEN.SCU_ascolto	1	1	4,8%	25%
FA.SEN.SCU_espessione di opinioni	1	1	4,8%	25%
FA.SEN.SCU_ALTRO	4		19,0%	
Totale	21	4		

Tab. 17 Focus group con adolescenti – Sentirsi partecipi a scuola

c) Extrascuola - associazioni sportive

In questo ambiente, i codici emersi sono stati tutti facilmente raggruppabili in due grandi *Code Families*:

- contributo/riconoscimento
- gruppo

La più frequente è quella del *contributo/riconoscimento*, dove l’aiuto concreto, ad esempio all’interno di una squadra, viene direttamente correlato al riconoscimento da parte degli altri e ad una conseguente crescita di autostima.

Anche nello sport una persona viene considerata... quindi essere partecipi nello sport. Per esempio nel calcio quando anche se non sei stato forte, però i compagni si ricordano e ti passano la palla cresce la tua autostima anche e ti senti partecipe, nello stare al gioco (adolescente, Padova).

Molto citate poi, come nell’ambiente scolastico, è la Cf del *gruppo*, in cui si impone soprattutto il codice di *non esclusione* dalle attività, cui fa seguito il *sentirsi parte* inteso anche in termini di incoraggiamento della propria squadra e infine il far parte di un *gruppo* unito.

Io faccio l’esempio delle società sportive. Io faccio pallavolo e quest’anno con il campionato sono stata spesso in panchina perché non avevo esperienza alle spalle però pur essendo stata in panchina sono stata partecipe alle partite. Ho incoraggiato quelle che erano un po’ più fortunate di me e

andavano dentro, di dare il massimo, anche da parte mia e quindi mi sono sentita anche partecipe (adolescente, Lusìa).

Code Families	Totale Citazioni	Totale Focus	% Citazioni	% Focus
FA.SEN.SPO_contributo	5	3	38,5%	75%
FA.SEN.SPO_autostima	1	1	7,7%	25%
FA.SEN.SPO_riconoscimento	1	1	7,7%	25%
FA.SEN.SPO_CONTRIBUTO/RICONOSCIMENTO	7		53,8%	
FA.SEN.SPO_non esclusione	3	3	23,1%	75%
FA.SEN.SPO_sentirsi parte	2	2	15,4%	50%
FA.SEN.SPO_gruppo	1	1	7,7%	25%
FA.SEN.SPO_GRUPPO	6		46,2%	
Totale	13	4		

Tab. 18 Focus group con adolescenti – Sentirsi partecipi nell’extrascuola – associazioni sportive

d) Extrascuola – associazioni socio-educative/aggregazioni informali

Le *Code Families* emerse riguardo alle associazioni socio-educative/aggregazioni informali⁹⁵, in ordine di frequenza, sono le seguenti:

- contributo
- altro

Anche in questo ambiente, appare predominante la Cf del *contributo*, inteso come disponibilità all’aiuto concreto, anche assumendo incarichi specifici. Prevalenza, questa, ascrivibile probabilmente al fatto che due dei focus group si sono rivolti proprio a ragazzi che frequentavano l’ambito di associazioni con finalità socio-educative. All’interno, i codici presenti sono infatti quelli di:

- *contributo*, ovvero essere disponibili e “dare una mano”;
- *intergenerazionalità*, ossia intervenire con i bambini più piccoli, coinvolgendoli e integrandoli, e ascoltare le loro opinioni;
- *incarichi*, ovvero assumere degli incarichi diversi a seconda delle proprie qualità;
- *volontariato*, ossia svolgere il servizio animatori.

Tipo quando ci troviamo nelle riunioni per l’organizzazione del *grest* quest’estate o comunque nell’Acr durante l’anno dove comunque gli animatori si danno sempre una mano, quando c’è bisogno di aiuto tutti quanti sono disponibili (adolescente, Zanè).

I codici a seguire sono tutti “sciolti”, ma non per questo meno significativi: *amicizia, ascolto, coinvolgimento, importanza*.

Code Families	Totale Citazioni	Totale Focus	% Citazioni	% Focus
FA.SEN.EXT_contributo	2	2	18,2%	50%
FA.SEN.EXT_intergenerazionalità	2	2	18,2%	50%

⁹⁵ L’ambito comprende oltre alle associazioni socio-educative le aggregazioni informali in quanto i ragazzi hanno indicato di trovarsi anche informalmente “alla soglia di”, nelle vicinanze delle stesse associazioni.

FA.SEN.EXT_incarichi	1	1	9,1%	25%
FA.SEN.EXT_volontariato	1	1	9,1%	25%
FA.SEN.EXT_CONTRIBUTO	6		54,5%	
FA.SEN.EXT_amicizia	1	1	9,1%	25%
FA.SEN.EXT_ascolto	1	1	9,1%	25%
FA.SEN.EXT_coinvolgimento	1	1	9,1%	25%
FA.SEN.EXT_importante	1	1	9,1%	25%
FA.SEN.EXT_ALTRO	5		45,5%	
Totale	11	4		

Tab. 19 Focus group con adolescenti – Sentirsi partecipi nell’extrascuola – associazioni socio-educative

e) In generale

Nelle risposte di carattere generale, non riferibili ai singoli ambienti, gli intervistati ritengono anzitutto rilevante per sentirsi partecipi, ancora una volta e in posizione di priorità assoluta il *gruppo*, relativamente al quale chiaramente emerge la sottolineatura dell’importanza della non esclusione e, viceversa, dell’integrazione.

Infatti, le *Code Families* emerse a livello generale, in ordine di frequenza, sono le seguenti:

- gruppo
- accettazione
- ascolto/riconoscimento
- azione responsabile
- gioia/gratificazione
- altro

Proprio a ripresa di questo concetto, è la Cf *accettazione*, dove il codice omonimo in essa presente risulta essere uno tra i più frequenti dell’intera dimensione e viene inteso come l’essere accettati dagli altri, ma anche l’accettare se stessi.

Secondo me quando si viene accettati dagli altri per quello che si è senza che ti facciano sentire il bisogno di dover cambiare qualcosa di te stesso e anche quando noi riusciamo ad accettare noi stessi per quello che siamo e quindi magari accettandoci riusciamo ad essere più sinceri con gli altri e farci accettare meglio (adolescente, Zanè).

Direttamente collegato a questa Cf è quella dell’*ascolto/riconoscimento*, visto come un essere presi in considerazione e ascoltati da parte di adulti e di coetanei.

Di ugual peso sono le Cf *azione responsabile*, tra cui compare un nuovo codice, *impegno*, e *gioia/gratificazione* dove si precisa come la “gratificazione” possa giungere dall’esterno, “essere ringraziati per quello che si fa”, ma anche dall’interno, “sentirsi fieri”.

Il secondo codice più frequente della dimensione è quello dell’*espressione di opinioni*, che non è tuttavia associato ad altri come *coinvolgimento*, *rischio di omologazione*, *valorizzazione*.

Si sente partecipe quando si è liberi di dire la propria opinione, di parlare, senza che gli altri diano dei giudizi negativi ... la libertà di esprimere quello che si pensa (adolescente, Zanè).

Code Families	Totale Citazioni	Totale Focus	% Citazioni	% Focus
FA.SEN_gruppo	4	3	8,7%	75%
FA.SEN_integrazione	4	2	8,7%	50%
FA.SEN_sentirsi parte	3	2	6,5%	50%
FA.SEN_non esclusione	2	2	4,3%	50%
FA.SEN_stare-con	1	1	2,2%	25%
FA.SEN_GRUPPO	14		30,4%	
FA.SEN_accettazione	5	3	10,9%	75%
FA.SEN_non giudizio	2	1	4,3%	25%
FA.SEN_ACCETTAZIONE	7		15,2%	
FA.SEN_riconoscimento	5	3	10,9%	75%
FA.SEN_ascolto	1	1	2,2%	25%
FA.SEN_ASCOLTO/RICONOSCIMENTO	6		13,0%	
FA.SEN_contributo	2	2	4,3%	50%
FA.SEN_impegno	2	2	4,3%	50%
FA.SEN_responsabilità	1	1	2,2%	25%
FA.SEN_AZIONE RESPONSABILE	5		10,9%	
FA.SEN_gioia	2	1	4,3%	25%
FA.SEN_gratificazione	2	1	4,3%	25%
FA.SEN_volontarietà	1	1	2,2%	25%
FA.SEN_GIOIA/GRATIFICAZIONE	5		10,9%	
FA.SEN_espressione di opinioni	5	2	10,9%	50%
FA.SEN_coinvolgimento	2	2	4,3%	50%
FA.SEN_rischio di omologazione	1	1	2,2%	25%
FA.SEN_valorizzazione	1	1	2,2%	25%
FA.SEN_ALTRO	9		19,6%	
Totale	46	4		

Tab. 20 Focus group con adolescenti – Sentirsi partecipi in generale

6.9 L'analisi del nucleo tematico *Il diritto all'ascolto* secondo gli adolescenti

Relativamente al concetto di ascolto, la domanda posta agli adolescenti ha riguardato il “significato” e si è così configurata: «Cosa significa, secondo voi, “essere ascoltati”?».

A ogni partecipante è stato consegnato un post-it per rispondere, esprimendo un solo concetto/idea. Qualora un ragazzo avesse voluto esprimere altri pareri veniva consegnato un altro post-it, fino ad un massimo di tre. Una volta raccolti i pareri, il conduttore leggeva le risposte sistemando i foglietti su un cartellone secondo una certa categorizzazione che concordava direttamente con gli adolescenti. La fase di analisi ha tenuto conto di questo iniziale raggruppamento operato in situazione e ha poi, però, preso in considerazione l'intera risposta scritta.

Le *Code Families* emerse, in ordine di frequenza, sono le seguenti:

- riconoscimento/comprendimento

- accettazione
- confronto reciproco
- libertà di espressione
- partecipazione

La Cf più rappresentativa è stata quella del *riconoscimento/comprendimento*, dove i codici presenti hanno avuto una frequenza molto elevata e tre di questi si sono distribuiti in tutti e quattro i focus group, ovvero *comprensione*, *riconoscimento*, *valorizzazione delle proprie idee* (sia confermandole che disconfermandole).

Essere ascoltati può voler dire anche essere capiti e compresi, pensando in che situazione si trova chi sta parlando (adolescente, Zanè).

Preso in considerazione vuol dire che sei qualcuno e non una persona qualsiasi (adolescente, Padova).

Quando una persona disapprova una tua idea facendoti capire che ha ascoltato e ha pensato a ciò che hai detto, lo ha valorizzato (adolescente, Padova).

Piuttosto citata anche la Cf *accettazione*, intesa come il ricevere interesse e attenzione sincera, essere rispettati e non esclusi. In dettaglio, il codice *rispetto*, che richiama il non essere interrotti, il “ricevere risposte in faccia”, ma anche il vedere riconosciuti i propri diritti, risulta essere presente in tutti i focus.

Sei ascoltato quando agli altri interessa veramente quello che dici e non sono concentrati solo su se stessi (adolescente, Zanè).

A seguire, il codice definito *confronto reciproco* sottolinea oltre alla dimensione del dialogo anche quella della richiesta di consigli a seguito di problemi e anche quella dello sfogo personale. La tabella sottostante ne schematizza il contenuto.

CONFRONTO RECIPROCO

FA.SIGN_dialogo (5) Dialogare	Discutere insieme le idee e le proposte di ognuno.
FA.SIGN_confronto (4) Confrontarsi	Confidarsi e confrontarsi con gli altri, ad esempio quando si ha un problema.
FA.SIGN_consigli (3) Ricevere consigli	Ricevere consigli.
FA.SIGN_sfogo (1) Sfogarsi	Avere la possibilità di sfogarsi.

Infine le Cf *libertà di espressione* e *partecipazione*. Precisamente, in quest’ultima, sono stati raggruppati i seguenti codici:

- *attuazione delle proprie idee*, secondo cui le proprie idee o proposte vengono discusse, approvate o attuate, portando anche ad un cambiamento;
- *partecipazione*, inteso come il poter contribuire attivamente ed essere coinvolti nelle situazioni.

Code Families	TOTALE Citazioni	TOTALE Focus	% Citazioni	% Focus
FA.SIGN_comprendimento	10	4	14,1%	100%

FA.SIGN_riconoscimento	9	4	12,7%	100%
FA.SIGN_valorizzazione delle proprie idee	8	4	11,3%	100%
FA.SIGN_importanza	3	2	4,2%	50%
FA.SIGN_RICONOSCIMENTO/COMPRESIONE	30		42,2%	
FA.SIGN_attenzione	6	3	8,4%	75%
FA.SIGN_rispetto	5	4	7,0%	100%
FA.SIGN_non giudizio	3	2	4,2%	50%
FA.SIGN_ACCETTAZIONE	14		19,7%	
FA.SIGN_dialogo	5	2	7,0%	50%
FA.SIGN_confronto	4	3	5,6%	75%
FA.SIGN_consigli	3	2	4,2%	50%
FA.SIGN_sfogo	1	1	1,4%	25%
FA.SIGN_CONFRONTO RECIPROCO	13		18,3%	
FA.SIGN_espressione di opinioni	5	3	7,0%	75%
FA.SIGN_libera espressione	2	1	2,8%	25%
FA.SIGN_LIBERTÀ DI ESPRESSIONE	7		9,8%	
FA.SIGN_attuazione delle proprie idee	4	3	5,6%	75%
FA.SIGN_partecipazione	3	2	4,2%	50%
FA.SIGN_PARTECIPAZIONE	7		9,8%	
Totale	71	4		

Tab. 21 Focus group con adolescenti – Significato di ascolto

6.10 L'analisi del nucleo tematico *Il diritto alla partecipazione secondo i bambini*

Relativamente al concetto di partecipazione, anche la domanda posta ai bambini ha riguardato il “sentirsi partecipe” nei diversi ambienti di vita e si è configurata attraverso la formula del completamento: «Mi sento partecipe quando... ».

Il quesito è stato rivolto utilizzando come supporto un cartellone, suddiviso in quattro diversi tipi di ambienti: famiglia, scuola, extrascuola nei due aspetti di associazioni sportive e associazioni socio-educative alle quali sono state accostate le aggregazioni informali. Era inoltre presente una dimensione definita “generale”, laddove non veniva data specificazione dell'ambiente e si sollecitava a compiere una riflessione più ampia e trasversale.

Il co-moderatore trascriveva sinteticamente gli interventi dei bambini, categorizzando le differenti risposte sulla base di questa griglia, e concordava poi con i *rispondenti* circa la posizione e la sintesi attuata, prevenendo a una rilettura. La fase di analisi, invece, ha preso in considerazione l'intera risposta, trascritta a seguito dell'ascolto dell'audio-registrazione.

Poiché le risposte sono state suddivise in più ambiti, la frequenza è ovviamente bassa e a volte è risultato difficile operare un coerente raggruppamento di codici.

a) Famiglia

Le *Code Families* emerse riguardo alla famiglia, in ordine di frequenza, sono le seguenti:

- aiuto/contributo
- gioco/amicizia

- dialogo
- altro

Relativamente a questo ambiente, la Cf con maggior frequenza è stata quella dell’*aiuto/contributo*, intesa soprattutto come il dare aiuto ai propri familiari, sia di età molto maggiore (genitori/nonni), sia di età minore o maggiore, ma più vicina alla propria (fratelli/sorelle), ma anche, vicendevolmente, il ricevere in alcuni casi da loro aiuto.

... mmm ... tipo a casa quando aiuto mia nonna, quando mia sorella non capisce i suoi compiti e allora io la aiuto (bambino, Rovarè).

Segue poi la Cf *gioco/amicizia*, dove prevale l’aspetto del giocare e dello stare piacevolmente insieme.

Si sottolinea infine la Cf del *dialogo* inteso come discussione, anche a volte animata, su argomenti di vita quotidiana con i propri familiari.

Tra i codici “liberi”, significativo è quello della *tv*, in base al quale alcuni intervistati si sentono partecipi in famiglia quando guardano dei cartoni insieme con fratelli e sorelle.

Mi sento partecipe quando con mia sorella guardiamo la tv insieme (bambino, Montecchio Maggiore).

Il codice *espressione di opinioni* ha ottenuto una sola citazione.

Code Families	Totale Citazioni	Totale Focus	% Citazioni	% Focus
FB.SEN.FAM_contributo	8	3	33,3%	75%
FB.SEN.FAM_aiuto dei genitori	3	2	12,5%	50%
FB.SEN.FAM_intergenerazionalità	1	1	4,2%	25%
FB.SEN.FAM_AIUTO/CONTRIBUTO	12		50,0%	
FB.SEN.FAM_gioco	2	2	8,3%	50%
FB.SEN.FAM_stare con	2	2	8,3%	50%
FB.SEN.FAM_GIOCO/AMICIZIA	4		16,7%	
FB.SEN.FAM_discussione animata	2	1	8,3%	25%
FB.SEN.FAM_dialogo	1	1	4,2%	25%
FB.SEN.FAM_DIALOGO	3		12,5%	
FB.SEN.FAM_tv	4	2	16,7%	50%
FB.SEN.FAM_espressione opinioni	1	1	4,2%	25%
FB.SEN.FAM_ALTRO	5		20,8%	
Totale	24	4		

Tab. 22 Focus group con bambini – Sentirsi partecipi in famiglia

b) Scuola

Le *Code Families* emerse relativamente alla scuola, in ordine di frequenza, sono le seguenti:

- gioco/amicizia
- attività riflessive
- azione responsabile
- attività espressive
- spazi/tempi

La Cf principale appare quella già ritrovata nella famiglia e denominata *gioco/amicizia*, in cui si evidenzia la dimensione ludica insieme con i propri compagni di classe nei diversi ambienti scolastici.

Mi sento partecipe quando sto facendo un gioco con dei miei compagni che sono veramente miei amici (bambino, Rovarè).

Significativa è poi tutta una serie di attività concrete, svolte con la classe, che i bambini percepiscono come partecipative. Tali attività sono state distinte nelle due Cf *attività cognitive/riflessive* e *attività espressive*. Tra le prime, si ritrovano: alzare la mano per rispondere, fare i compiti, ricevere dei bei/brutti voti, risolvere un problema alla lavagna, rispondere a una domanda; tra le seconde: andare in aula computer e fare un disegno con gli altri compagni.

Emerge poi la Cf *azione responsabile*, dove si richiama l'assunzione di precisi incarichi e la Cf *spazi/tempi*.

Quando suona la campanella e invece di precipitarmi in fila guardo le sedie se le hanno tutte sparanzate tra i banchi e non le hanno invece messe sotto (bambino, Padova).

Code Families	Totale Citazioni	Totale Focus	% Citazioni	% Focus
FB.SEN.SCU_gioco	5	3	19,2%	75%
FB.SEN.SCU_amicizia	3	2	11,5%	50%
FB.SEN.SCU_stare-con	3	1	11,5%	25%
FB.SEN.SCU_GIOCO/AMICIZIA	11		42,3%	
FB.SEN.SCU_alzata di mano	2	2	7,7%	50%
FB.SEN.SCU_compiti	2	2	7,7%	50%
FB.SEN.SCU_voti	2	1	7,7%	25%
FB.SEN.SCU_lavagna	1	1	3,8%	25%
FB.SEN.SCU_risposta ad una domanda	1	1	3,8%	25%
FB.SEN.SCU_ATTIVITÀ COGNITIVE/RIFLESSIVE	8		30,8%	
FB.SEN.SCU_contributo	2	2	7,7%	50%
FB.SEN.SCU_responsabilità	1	1	3,8%	25%
FB.SEN.SCU_AZIONE RESPONSABILE	3		11,5%	
FB.SEN.SCU_computer	1	1	3,8%	25%
FB.SEN.SCU_disegno	1	1	3,8%	25%
FB.SEN.SCU_ATTIVITÀ ESPRESSIVE	2		7,7%	
FB.SEN.SCU_classe	1	1	3,8%	25%
FB.SEN.SCU_quotidianità	1	1	3,8%	25%
FB.SEN.SCU_SPAZI/TEMPI	2		7,7%	
Totale	26	4		

Tab. 23 Focus group con bambini – Sentirsi partecipi a scuola

c) Extrascuola - associazioni sportive

Nell'ambiente extrascolastico di tipo sportivo, i codici emersi sono stati facilmente raggruppabili in due grandi *Code Families*:

- sport di squadra
- sport individuali

Tra i primi sono stati citati, in ordine di frequenza, il calcio, il basket, la pallavolo e il rugby, mentre tra i secondi il ballo, il nuoto, il tennis. In realtà, anche nel caso del ballo e del tennis è comunque presente la dimensione collettiva.

Altra Cf, che si richiama ad entrambe le precedenti, configurandosi quasi come un prerequisito, è quella dell’*impegno*, dall’allenamento al momento della partita.

Mi sento partecipe nello sport quando mi impegno di più (bambino, Rovarè).

I due codici “liberi” vengono richiamati entrambi in relazione alla presenza di più persone che si organizzano insieme, come nel *gioco collettivo* e nel *torneo*.

Code Families	Totale Citazioni	Totale Focus	% Citazioni	% Focus
FB.SEN.SPO_calcio	9	3	33,3%	75%
FB.SEN.SPO_basket	5	2	18,5%	50%
FB.SEN.SPO_pallavolo	2	2	7,4%	50%
FB.SEN.SPO_rugby	1	1	3,7%	25%
FB.SEN.SPO_SPORT DI SQUADRA	17		63,0%	
FB.SEN.SPO_ballo	2	2	7,4%	50%
FB.SEN.SPO_nuoto	1	1	3,7%	25%
FB.SEN.SPO_tennis	1	1	3,7%	25%
FB.SEN.SPO_SPORT INDIVIDUALI	4		14,8%	
FB.SEN.SPO_allenamento	1	1	3,7%	25%
FB.SEN.SPO_contributo	1	1	3,7%	25%
FB.SEN.SPO_impegno	1	1	3,7%	25%
FB.SEN.SPO_IMPEGNO	3		11,1%	
FB.SEN.SPO_gioco collettivo	2	2	7,4%	50%
FB.SEN.SPO_torneo	1	1	3,7%	25%
FB.SEN.SPO_ALTRO	3		11,1%	
Totale	27	4		

Tab. 24 Focus group con bambini – Sentirsi partecipi nell’extrascuola – associazioni sportive

d) Extrascuola – associazioni socio-educative/aggregazioni informali

Nelle associazioni socio-educative, cui sono state affiancate le aggregazioni informali⁹⁶, tutti i codici emersi sono stati facilmente raggruppabili all’interno della *Code Family attività ricreative*. I bambini hanno infatti risposto, anche in questo caso, facendo diretto riferimento ad attività concrete nelle quali, nella maggior parte dei casi, venivano messe in evidenza una dimensione collettiva/di gruppo e una di svago/divertimento: giocare con i propri amici in patronato, cantare, andare a delle feste, fare una passeggiata, frequentare un centro culturale oltre alla scuola, fare teatro.

⁹⁶ L’ambito comprende, oltre alle associazioni socio-educative, le aggregazioni informali in quanto i bambini hanno indicato di trovarsi anche informalmente e non solo nelle vicinanze, come nel caso degli adolescenti, ma proprio all’interno dei luoghi associativi.

Mi sento partecipe quando ci sono delle feste perché stai insieme agli altri (bambino, Venezia).

Code Families	Totale Citazioni	Totale Focus	% Citazioni	% Focus
FB.SEN.EXT_patronato	2	2	28,6%	50%
FB.SEN.EXT_canto	1	1	14,3%	25%
FB.SEN.EXT_feste	1	1	14,3%	25%
FB.SEN.EXT_passeggiata	1	1	14,3%	25%
FB.SEN.EXT_scuola cinese	1	1	14,3%	25%
FB.SEN.EXT_teatro	1	1	14,3%	25%
FB.SEN.EXT_ATTIVITÀ RICREATIVE	7		100,0%	
Totale	7	4		

Tab. 25 Focus group con bambini – Sentirsi partecipi nell’extrascuola – associazioni socio-educative

e) In generale

Anche in questo caso, nelle risposte di carattere generale, non riferibili agli ambiti specifici, gli intervistati ritengono anzitutto rilevante, per sentirsi partecipi, ancora una volta e in posizione di assoluto prim’ordine il gioco e l’amicizia, presenti in quasi tutti i luoghi esplorati e qui distinti nelle *Code Families*:

- gioco
- amicizia
- altro

Il *gioco* viene distinto nella sua dimensione di gruppo e individuale, mentre l’*amicizia* comprende l’aspetto della condivisione di esperienze, per lo più ludiche (e quindi strettamente intrecciate alla Cf precedente).

Mi sento partecipe quando gioco senza presa in giro (bambino, Montecchio Maggiore).

Mi sento partecipe quando sono insieme alle mie amiche (bambino, Venezia).

Codici liberi sono infine quelli di: *contributo, dialogo, non esclusione, sapere.*

Code Families	Totale Citazioni	Totale Focus	% Citazioni	% Focus
FB.SEN_gioco in gruppo	14	3	41,2%	75%
FB.SEN_gioco	6	3	17,6%	75%
FB.SEN_non giudizio	1	1	2,9%	25%
FB.SEN_GIOCO	21		61,8%	
FB.SEN_amicizia	6	2	17,6%	50%
FB.SEN_stare con	2	1	5,9%	25%
FB.SEN_divertimento/gioia	1	1	2,9%	25%
FB.SEN_AMICIZIA	9		26,5%	
FB.SEN_contributo	1	1	2,9%	25%
FB.SEN_dialogo	1	1	2,9%	25%
FB.SEN_non esclusione	1	1	2,9%	25%

FB.SEN_sapere	1	1	2,9%	25%
FB.SEN_ALTRO	4		11,8%	
Totale	34	4		

Tab. 26 Focus group con bambini – Sentirsi partecipi in generale

6.11 L’analisi del nucleo tematico *Il diritto all’ascolto secondo i bambini*

Relativamente al concetto di ascolto, la domanda posta ai bambini ha riguardato il “significato” e si è così configurata: «Cosa significa, secondo voi, “essere ascoltati”?».

I bambini hanno risposto liberamente a voce e il co-moderatore ha trascritto su di un cartellone una sintesi di ciascuna risposta, concordata con l’interpellato.

La fase di analisi ha, invece, poi preso in considerazione l’intera risposta, trascritta a seguito dell’ascolto dell’audio-registrazione.

Le *Code Families* emerse, in ordine di frequenza, sono le seguenti:

- attenzione
- reciprocità
- attività
- caratteristiche personali
- comunicazione non verbale

La Cf più rappresentativa è stata quella dell’*attenzione*, ossia l’essere davvero ascoltati quando si parla (che può diversamente essere interpretata o come una risposta tautologica, o come un rafforzativo volutamente richiamato dai bambini), il ricevere attenzione da un’altra persona che segue senza distrarsi e l’essere quindi rispettati.

Essere ascoltati significa che quando una persona parla uno deve ascoltare quello che dice e non far finta di non capire (bambino, Montecchio Maggiore).

Quando gli altri non parlano sopra la tua voce (bambino, Rovare).

A seguire, la Cf *reciprocità* è emblematicamente significativa, in quanto richiama di più un ascolto diretto del bambino verso altri. Si riporta, per maggiore chiarezza, la tabella relativa.

RECIPROCIÀ

FB.SIGN_ascolto agli altri Dare ascolto	Ascoltare i genitori, l’insegnante, una persona quando parla.
FB.SIGN_attenzione agli altri Dare attenzione	Dare attenzione a quello che dicono gli altri.
FB.SIGN_rispetto agli altri Rispettare	Essere educato quando parlano gli altri.
FB.SIGN_silenzio Stare in silenzio	Stare in silenzio.

Alla “reciprocità” può essere in parte collegata anche la Cf delle *caratteristiche personali*, in base alla quale, per gli intervistati, si è ascoltati soprattutto se si è una persona importante (i genitori, l’insegnante, un politico...) o se si è stati buoni.

Nella Cf *attività* si richiamano invece, secondo una modalità di risposta frequente nei bambini, alcune attività concrete in cui ci si sente ascoltati: *attività ricreative, gioco, rapporto*

con animali. Infine, si ritrova la Cf *comunicazione non verbale*, in cui spicca il codice *sguardo*, ovvero l’“essere guardati in faccia/negli occhi”.

Quando una persona mi guarda negli occhi quando io gli sto parlando (bambino, Rovarè).

Tra i codici “liberi” si registrano quelli di *comprensione, dialogo, esigenze/ricieste*.

Code Families	Totale	Totale	%	%
FB.SIGN_ascolto	10	4	15,9%	100%
FB.SIGN_attenzione	8	4	12,7%	100%
FB.SIGN_rispetto	6	4	9,5%	100%
FB.SIGN_ATTENZIONE	24		38,1%	
FB.SIGN_ascolto agli altri	5	2	7,9%	50%
FB.SIGN_attenzione agli altri	2	1	3,2%	25%
FB.SIGN_rispetto agli altri	1	1	1,6%	25%
FB.SIGN_silenzio	2	1	3,2%	25%
FB.SIGN_RECIPROCIÀ	10	1	15,9%	
FB.SIGNattività ricreative	5	2	7,9%	50%
FB.SIGN_gioco	3	2	4,8%	50%
FB.SIGN_rapporto con animali	2	1	3,2%	25%
FB.SIGN_ATTIVITÀ	10		15,9%	
FB.SIGN_persona importante	7	1	11,1%	25%
FB.SIGN_bontà	1	1	1,6%	25%
FB.SIGN_CARATTERISTICHE PERSONALI	8		12,7%	
FB.SIGN_sguardo	4	2	6,3%	50%
FB.SIGN_espressione del viso	1	1	1,6%	25%
FB.SIGN_COMUNICAZIONE NON VERBALE	5		7,9%	
FB.SIGN_comprensione	2	1	3,2%	25%
FB.SIGN_dialogo	2	2	3,2%	50%
FB.SIGN_esigenze/ricieste	2	1	3,2%	25%
Totale	63	4		

Tab. 27 Focus group con bambini – Significato di ascolto

6.12 Riprendendo le fila delle diverse rappresentazioni

Si ritorna ora sull’intera gamma delle rappresentazioni raccolte, allo scopo di evidenziare gli elementi più rilevanti.

a) Gli aspetti più rilevanti della partecipazione

Analizzando le risposte degli adulti, gli aspetti che toccano in modo trasversale e significativo tutti o quasi gli aspetti della partecipazione (dal significato al “sentirsi partecipi”, fino agli elementi che la favoriscono) sono: ascolto/riconoscimento, azione responsabile, dialogo/scelte, gioia/gratificazione, guida adulta, vita sociale e comunitaria. Si segnala inoltre la libertà di espressione, non indicata solo nel macro-gruppo “favorire”.

In particolare, le tre dimensioni maggiormente distribuite, considerando anche il declinarsi nei diversi contesti della domanda inerente al “sentirsi partecipi”, sono risultate essere: l’ascolto/riconoscimento, la guida adulta e la vita sociale e comunitaria.

Esaminando invece il “peso” di queste dimensioni, a livello di frequenze e di percentuale di intervistati che ad esse hanno fatto riferimento, si trovano ai primi due posti ancora una volta la guida adulta e l’azione responsabile. Subito a seguire, come terzi, in posizione quasi paritaria, l’ascolto/riconoscimento e la vita sociale e comunitaria.

Di rilievo, quindi, il fatto che gli stessi intervistati abbiano associato al termine-chiave partecipazione l’altro termine-chiave ascolto, indicandolo tra i primi più diffusi e frequenti. Non si può supporre una possibile influenza, in quanto le domande inerenti in modo specifico all’ascolto venivano poste successivamente nella traccia dell’intervista. Si è venuta quindi a confermare un’ipotesi di correlazione e reciproco richiamo tra questi concetti (partecipazione e ascolto), sottolineata dalla letteratura e dalla rapportistica recente e percepita anche dal “sapere comune” in riferimento a figure che si rapportano con i minori d’età. Si trovano poi le dimensioni di dialogo/scelte e gioia/gratificazione.

Altri aspetti emersi, meno rappresentativi, ma presenti in più ambiti e di notevole interesse per il presente lavoro di indagine, sono quelli relativi alla quotidianità e all’organizzazione spazio-temporale.

Considerando gli adolescenti, si possono indicare come dimensioni più diffuse e frequenti quella dell’ascolto/riconoscimento e quella del gruppo. Segue la dimensione del contributo, indicata per lo più nell’ambito associativo, sia sportivo che socio-educativo.

Con riferimento ai bambini, possiamo rilevare che il partecipare viene associato prevalentemente al gioco e all’amicizia ma altresì all’attivo aiuto/contributo, che si riferisce alle forme di responsabilità e impegno, che i più piccoli possono offrire nei diversi contesti. Segue tutta una serie di attività raggruppate in: riflessive, espressive, ricreative.

b) Gli aspetti più rilevanti dell’ascolto

Prendendo in esame le risposte degli adulti, gli aspetti che intersecano tutti o quasi gli aspetti dell’ascolto (dal significato, agli elementi che lo favoriscono, fino ad alcuni orientamenti operativi desunti dalle esperienze) sono numerosi: comprensione empatica, osservazione/riflessione, accettazione/rispetto, confronto reciproco, bisogni/sentimenti, riconoscimento/comprendimento, tempo/quotidianità, libertà di espressione, fermezza/guida, partecipazione, caratteristiche/formazione adulti.

È possibile tuttavia, anche in questo caso, considerare il “peso” di queste dimensioni, a livello di frequenze e di percentuale di intervistati che ad esse hanno fatto riferimento. Operando in questo modo, si trova al primo posto la *comprensione empatica*, seguita da *osservazione/riflessione* e da *confronto reciproco*.

Tra le prime *Code Families* successive, con minima differenziazione di frequenza, si ritrovano quella di *accettazione/rispetto* e di *tempo/quotidianità*, a testimonianza di un ascolto che dovrebbe svolgersi in maniera non episodica ma giornaliera, nella normalità di vita.

Nel momento in cui si passa a dare indicazioni più concrete campeggiano due altre Cf, ovvero quelle relative all’importanza di *figure di riferimento* e alla creazione di *condizioni adeguate*.

Similmente a quanto ricercato rispetto al precedente nucleo concettuale, gli intervistati hanno associato l’ascolto alla partecipazione, ma in misura comunque inferiore a quanto registrato nella precedente sezione di domande. Ciò forse è anche dovuto al fatto che l’argomento era già stato ampiamente trattato.

Considerando gli adolescenti, si possono indicare come dimensioni più diffuse e frequenti quella del *riconoscimento/comprendimento*, seguita, quasi in parità, da *attenzione e confronto reciproco*.

Con riferimento ai bambini, si attestano come prioritarie l'*attenzione* e la dimensione *reciprocità*, quest'ultima un po' ambigua, in quanto vede loro stessi che prestano ascolto agli altri. Segue poi, anche per l'ascolto, una serie di attività concrete.

6.12.1 Confrontando le risposte tra adulti, adolescenti e bambini

a) Confronto tra fasce d'età sulla partecipazione

Relativamente alla partecipazione, è possibile effettuare un confronto tra i pareri raccolti presso le diverse fasce d'età: adulti, adolescenti, bambini.

Adulti-adolescenti. Innanzitutto, per una migliore comprensibilità tra i risultati, si è creata una raccolta di "documenti su adolescenti" in cui sono state incluse solo le interviste a figure adulte che operano unicamente con la fascia d'età 14-17 (tot. 10)⁹⁷.

Questo consente di mettere a confronto i diversi ambienti in cui gli adolescenti si sentono partecipi. Dato che non vengono considerati i servizi socio-educativi, perché su di essi sono stati interpellati solo gli adulti e non gli adolescenti, si compie un raffronto tra le "associazioni" degli adulti e l'extrascuola degli adolescenti che unisce associazioni sportive e socio-educative, oltre che alcuni riferimenti ad aggregazioni informali in quanto "collocati" dagli adolescenti nelle vicinanze delle stesse associazioni.

In relazione alla famiglia, da una prima analisi, emerge che mentre gli adolescenti assegnano primaria importanza alla dimensione del *dialogo/scelte*, tra gli adulti appare una sola citazione. In questi ultimi prevale invece l'aspetto della *guida adulta* (E.Sen.Fam_difficoltà, E.Sen.Fam_guida adulta). Punto di maggior contatto sembra ritrovarsi nella dimensione dell'ascolto/riconoscimento, posta come seconda in entrambe le tipologie degli intervistati.

Con riferimento alla scuola, si trova una maggior sintonia, in quanto sia gli adolescenti che gli adulti assegnano importanza principale al gruppo. L'ambito dell'ascolto/riconoscimento viene invece più segnalato dagli adulti, ma è comunque presente anche tra i minori d'età. Singolare l'alta attenzione data ai possibili rischi di una partecipazione non autentica, evidenziati unicamente dagli adolescenti.

In relazione all'ambito associativo si trovano forse le maggiori differenze. Mentre infatti gli adulti segnalano in primis la gioia e la gratificazione, gli adolescenti richiamano, sia nell'ambito sportivo che in quello socio-educativo, la valenza del loro attivo contributo. Eventuale contatto si può invece ritrovare nell'accettazione/non esclusione, che tutti riconoscono come caratteristica propria di questi ambienti.

Con riferimento alle risposte non ancorate a specifici contesti, si nota infine la differenziazione tra le due tipologie di intervistati: gli adulti si focalizzano sul loro ruolo di guida, evidenziando il valore di spiegazioni e regole, mentre gli adolescenti, ancora una volta, lasciano trasparire l'importanza del gruppo e del sentirsi parte viva al suo interno.

⁹⁷ I documenti si sono distribuiti nei diversi ambienti con una certa uniformità e rappresentatività: 3 per figure della scuola, 3 per la famiglia, 1 per l'ambito educativo del disagio, 3 per le associazioni.

Adulti-bambini. Anche in questo caso si è creata la famiglia di “documenti su bambini” in cui sono state incluse le interviste a figure adulte che operano unicamente con la fascia d’età 6-10 (tot. 9)⁹⁸.

Si sono quindi messi a confronto i diversi ambienti in cui i bambini si sentono partecipi, senza considerare, come in precedenza, i servizi socio-educativi, sui quali si è richiesto il parere solo agli adulti, ed è stato compiuto un raffronto tra le “associazioni” degli adulti e l’extrascuola dei bambini che unisce associazioni sportive e socio-educative/agggregazioni informali (queste ultime considerate dai bambini interne agli ambiti associativi).

In relazione alla famiglia, mentre gli adulti, affinché i bambini si sentano partecipi, assegnano grande importanza al loro ruolo di guida, un ruolo che sappia dare le giuste spiegazioni e trovare modalità adeguate all’età, i bambini evidenziano la loro voglia di contribuire, attraverso un aiuto concreto, alla vita domestica. Anche i più piccoli, però, non trascurano l’importanza della presenza facilitante dell’adulto. In questa direzione assume allora rilievo l’aspetto del dialogo, presente fra tutti i soggetti.

Con riferimento alla scuola sia adulti che bambini evidenziano come primaria la dimensione sociale, che tuttavia tra i primi viene indicata in senso ampio come integrazione e appartenenza, tra i secondi come amicizia e gioco con i coetanei, come lo stare con gli altri. Propria dei bambini è poi nominare, come già evidenziato, tutta una serie di attività concrete, cognitive o espressive, che esprimono il loro “sentirsi parte” e che vengono solo marginalmente evidenziate dagli adulti come generico contributo.

Anche in relazione all’ambito associativo, si può trovare un punto di contatto nella dimensione sociale e comunitaria, indicata dagli adulti come gruppo e non esclusione dallo stesso e dai bambini attraverso il riferimento più concreto a sport di squadra. L’importanza di un’azione responsabile, sottolineata dagli adulti, si ritrova poi nei minori d’età come impegno. Anche riferendosi ai bambini, le figure adulte assegnano valore alla gioia sperimentata in ambito associativo, di cui è possibile vedere un riflesso nelle attività ricreative, quali feste, canti, uscite indicate dai bambini stessi.

Guardando alle risposte non ancorate a specifici contesti, si nota infine che gli adulti assegnano importanza, per il sentirsi partecipi dei bambini, alla guida adulta che non giudichi e porti rispetto, alla dimensione sociale di gruppo e all’integrazione. Nei bambini spicca invece in modo notevole l’ambito del gioco, che è maggiormente considerato dai bambini come un’attività sociale, di gruppo.

Adolescenti-bambini. Si può infine operare un confronto tra il “sentirsi partecipi” di adolescenti e bambini in relazione ai quattro contesti, a loro presentati in maniera simile, di famiglia, scuola, extrascuola- associazionismo sportivo, extrascuola- associazionismo socio-educativo/agggregazioni informali.

In relazione alla famiglia, elemento di continuità è la dimensione del dialogo/scelte, indicata tuttavia dai bambini in misura minore. Una situazione inversa si presenta in relazione al fattivo contributo, segnalato con frequenza assai maggiore dai bambini. Proprio degli adolescenti è il riferimento all’ascolto/riconoscimento, mentre peculiare e unico nei bambini è il riferimento al gioco con fratelli e sorelle.

⁹⁸ I documenti si sono distribuiti nei diversi ambienti: 3 per figure della scuola (3 insegnanti e 2 dirigenti), 2 per la famiglia, 2 per le associazioni. Si deve qui notare, e tenere in considerazione in fase di analisi, che la presenza dei 2 dirigenti rende l’ambito scuola maggiormente rappresentato rispetto agli altri.

Riguardo alla scuola si ritrovano maggiori affinità, in quanto entrambe le fasce d'età segnalano come prioritaria la dimensione sociale, indicata dai più grandi come gruppo e dai più piccoli come gioco con gli amici. Anche il contributo attivo e responsabile viene segnalato in entrambe le tipologie di soggetti. Ancora una volta, poi, proprio degli adolescenti è la richiesta di riconoscimento, mentre i bambini si soffermano su attività concrete.

Riguardo all'associazionismo sportivo, si trovano, in posizione invertita per importanza tra i due tipi di intervistati, il riferimento al contributo, enucleato soprattutto dagli adolescenti, e al gruppo/squadra, indicata maggiormente dai bambini.

Riguardo all'associazionismo socio-educativo/agggregazioni informali, si trovano forse le maggiori divergenze, in quanto tra gli adolescenti emerge più una dimensione di concreto apporto, anche verso i più piccoli, mentre i bambini sembrano più fruitori di festose esperienze di tipo ricreativo.

Ad uno sguardo generale, affinità si possono ritrovare sempre con riferimento alla socialità che, assieme al gioco, catalizza la gran parte degli interventi dei bambini, mentre negli adolescenti si accompagna ad altre importanti dimensioni quali l'accettazione, il riconoscimento da parte degli altri e l'attivo e responsabile contributo da parte invece dei ragazzi stessi.

Adulti-adolescenti-bambini. Senza soffermarci troppo sui singoli aspetti è possibile tracciare un quadro generale sia in riferimento ai diversi contesti esaminati, sia alle diverse tipologie di soggetti intervistati.

Nel contesto della famiglia, gli adulti fanno prevalere un ruolo di guida e accompagnamento dell'adulto, gli adolescenti la dimensione del dialogo e attivo coinvolgimento nelle scelte, i bambini quello di fattivo e concreto contributo.

La scuola sembra l'unico contesto dove si trovano risposte che convergono verso un'unica dimensione, ovvero quella sociale e comunitaria, indicata con sfumature differenti, che vanno dalla generica socialità, al gruppo e all'amicizia. Adolescenti e bambini danno poi una specifica attenzione, rispettivamente, ai rischi della partecipazione e a tutta una serie di attività scolastiche che la favoriscono.

Nell'ambito associativo, la maggior discrepanza si trova in riferimento al valore della gioia/gratificazione, che assume negli adulti una notevole importanza, mentre viene solo marginalmente toccata dai minori d'età. Accettazione e non esclusione sono invece elementi comuni, in direzione sempre di una dimensione sociale, che nei più piccoli viene collegata agli sport di squadra.

Riassumendo con alcune considerazioni di ordine generale, si può quindi affermare che gli adulti ritengono che per sentirsi partecipi bambini e adolescenti abbisognano di un costante riferimento adulto; gli adolescenti evidenziano maggiormente la dimensione gruppale, ma danno importanza anche all'accettazione e al riconoscimento da parte degli altri; i bambini sottolineano l'attività del gioco assieme agli amici.

Interessante notare le differenze di linguaggio tra gli intervistati: volto più alla dimensione interiore quello degli adolescenti, volto più alla concretezza e all'esemplificazione quello dei bambini. Gli adulti, che si sono mantenuti maggiormente su un livello di astrazione dei concetti, soprattutto con riferimento ai bambini, difficilmente sono scesi in esemplificazioni concrete. Significativo è il caso della valenza del gioco, citato dai bambini in quasi tutti i contesti, e mai direttamente riferito dagli adulti.

b) Confronto tra fasce d'età sull'ascolto

Relativamente all'ascolto, è possibile confrontare quanto affermato da adulti, adolescenti e bambini, con riferimento al “significato”, presente sia nelle interviste che nei focus group.

Adulti-adolescenti. Anche per l'ascolto, per una maggiore aderenza dei risultati, si è creata la famiglia di “documenti su adolescenti” in cui sono state incluse le interviste a figure adulte che operano unicamente con la fascia d'età 14-17 (tot. 10).

È stato possibile confrontare le opinioni delle diverse tipologie di soggetti relativamente al “significato” di ascolto, in quanto domanda posta in egual modo a tutti gli intervistati.

Emerge subito, emblematicamente, come la *Code Family* di netta prevalenza negli adolescenti, inerente all'essere compresi e riconosciuti, negli adulti che vivono/operano con questa fascia d'età risulta invece all'ultimo posto.

Coerenza di intenti si ritrova piuttosto nelle due dimensioni relative all'accettazione e al confronto reciproco, che appaiono tra le prime posizioni in entrambe le tipologie di soggetti.

La libertà di espressione e la partecipazione segnalata dagli adolescenti non è presente che minimamente negli adulti, i quali attribuiscono invece maggior importanza all'osservazione attenta e all'analisi di bisogni/sentimenti.

Adulti-bambini. Si è creata la famiglia di “documenti su bambini” in cui sono state incluse le interviste a figure adulte che operano unicamente con la fascia d'età 6-10 (tot. 9).

Anche in questo caso si sono messi a confronto i diversi “significati” attribuiti all'ascolto.

I bambini indicano come prioritaria la dimensione dell'attenzione e del rispetto, la quale viene posta dagli adulti che vivono con questa fascia d'età, se non prima, comunque in terza posizione.

Altra similarità è ravvisabile nell'ambito della comunicazione non verbale, che negli adulti rientra nella più generica “osservazione”, anche se nei bambini appare molto più presente e meglio specificata (ad esempio: attenzione allo sguardo, alle espressioni del viso...).

Divergenze sono più marcatamente riscontrabili nel caso delle attività concrete di ascolto indicate dai bambini, a carattere per lo più ludico-ricreativo, che non vengono toccate dagli adulti, i quali si concentrano invece maggiormente sulla comprensione empatica.

Adolescenti-bambini. Si può infine mettere a confronto il significato di “essere ascoltati” presso adolescenti e bambini.

Un primo aspetto comune è ravvisabile nella dimensione dell'attenzione rispettosa, intesa dagli adolescenti in senso più ampio come accettazione. Ciò che è indicato come confronto reciproco, presente in entrambe le tipologie di soggetti, negli adolescenti acquista più la valenza di dialogo intersoggettivo mentre nei bambini è inteso come l'assumere a propria volta il ruolo di ascoltatori silenziosi.

Per quanto concerne l'espressione, i più grandi pongono l'accento sulla possibilità di dire opinioni mentre i più piccoli si focalizzano sugli aspetti non verbali, già citati.

Infine, l'ambito di attuazione delle proprie idee, ben evidente negli adolescenti, viene ripreso dai bambini, ma con un accento più volto al soddisfacimento di esigenze/richieste.

Adulti-adolescenti-bambini. È possibile tracciare un sintetico quadro in riferimento alle diverse tipologie di soggetti intervistati.

Gli adulti, sia quando fanno riferimento ai bambini che agli adolescenti attribuiscono importanza all'osservazione/riflessione di gesti, comportamenti, del detto e del non-detto, che si accompagnano, in particolare con riferimento ai soggetti più piccoli, alla comprensione empatica, che implica la capacità di decentramento e di assunzione dell'altrui punto di vista. Tale attitudine a mettersi nei panni dell'altro, pur rispettandone la propria unicità e differenza, è quasi del tutto assente nel rapporto verso gli adolescenti, quasi ad indicare una sottesa difficoltà o barriera difficile da superare. Verso i soggetti più grandi emerge, però, la dimensione dell'attenzione e del rispetto, molto elevata anche in relazione ai bambini, come sospensione del giudizio e accettazione fiduciosa nelle altrui capacità. In particolare, si può affermare che l'accettazione, l'attenzione e il rispetto sono i nuclei concettuali maggiormente condivisi tra tutti gli intervistati.

Proprio l'attenzione, molto citata soprattutto dai bambini, può essere assunta come una tra le diverse esemplificazioni che nel complesso sembrano denotare, con riferimento alla tematica del "sentirsi ascoltati", una maggior vicinanza di risposte degli adulti all'universo infantile rispetto a quello adolescenziale. Rilevante è, tra tutti, la richiamata sfasatura tra la collocazione della dimensione del riconoscimento/comprendimento, messa dagli adolescenti ai primi posti e dagli adulti agli ultimi.

Anche con riferimento ai concetti emersi da tale tematica, si ritrova come i bambini abbiano esplicitamente fatto riferimento a situazioni/attività concrete in cui si sentono ascoltati mentre adolescenti e adulti siano rimasti più a livello di astrazione generale.

6.13 Orientamenti di carattere pedagogico

Dall'analisi effettuata sul materiale fornito da interviste semistrutturate e focus group esplorativi appare ora possibile individuare alcuni elementi caratterizzanti la qualità dell'ascolto-partecipazione dei soggetti in crescita e alcune linee orientative.

Si possono evidenziare, in particolare, alcune parole-chiave⁹⁹ che intrecciano e sintetizzano le più frequenti e significative opinioni espresse da adulti, adolescenti e bambini, e altresì intercettano riferimenti rinvenibili nella letteratura specialistica. Si sceglie di individuare nove passi dell'ascolto e nove passi per la partecipazione riprendendo l'immagine proposta dall'Unicef¹⁰⁰, tra loro intimamente legati e interdipendenti.

a) Nove passi per un'autentica partecipazione

1. *Libertà di espressione:* per partecipare pienamente è necessario poter esprimere, in modo libero e autentico, pensieri e opinioni ma anche sentimenti, emozioni, desideri. In questo

⁹⁹ Una modalità in parte simile è stata utilizzata in Regione del Veneto – Ufficio del Pubblico Tutore dei Minori, Università degli Studi di Padova – Centro Interdipartimentale di ricerca e servizi sui diritti della persona e dei popoli, *La partecipazione degli adolescenti. Percorsi di ricerca con gli adulti*, Arti Grafiche Venete, Venezia 2005, *La partecipazione degli adolescenti*, Veneto.

¹⁰⁰ Cfr. Unicef, *Costruire città amiche delle bambine e dei bambini. Nove passi per l'azione*, Primegraf, Roma 2005; Unicef, *Verso una scuola amica delle bambine e dei bambini*, Primegraf, Roma 2007.

modo si realizza il «riappropriarsi dell’attività emozionale e mentale, quale riscontro percettivo e rimando riflessivo»¹⁰¹.

2. *Dialogo/scelte*: per i ragazzi è basilare essere coinvolti nelle scelte, poter contribuire alla presa di decisioni, dialogando e formulando proposte nei diversi contesti di vita. Essi desiderano essere considerati dei partner e richiedono per questo adeguate opportunità di confronto e di discussione con adulti e coetanei, al fine di condividere le decisioni che quotidianamente o periodicamente occorre prendere per affrontare le esigenze organizzative e dare attuazione alle diverse intenzionalità. L’atto di assumere decisioni non è orientato esclusivamente verso la dimensione personale, ma attiene anche alla vita della propria piccola o grande comunità.
3. *Aiuto/contributo*: è importante, in particolare per i bambini, che il processo partecipativo si attui attraverso esperienze concrete, che diano la possibilità di misurarsi con oggetti, eventi, progetti in cui l’impegno è sostenuto dall’obiettivo di costruire qualcosa di visibile, di interessante e utile. I ragazzi prediligono l’essere parte di esperienze concrete, di percorsi vicini alle loro situazioni, ai loro modi di sentire, alle loro competenze.
4. *Azione responsabile*: bambini e adolescenti dovrebbero poter assumere e sperimentare adeguati livelli di responsabilità, naturalmente commisurati alla propria età, per non essere gravati da pesi insostenibili e poter dare il meglio di se stessi. La responsabilità, unita alla cura di un “altro da me”, inizialmente vissuta nell’asimmetrico rapporto con l’adulto, si costituisce così gradualmente come un “noi” reciprocamente responsabile¹⁰².
5. *Vita di gruppo*: la relazione si conferma come centrale nella partecipazione, traducendosi, soprattutto per gli adolescenti, nello sperimentare momenti di vita di gruppo, nell’essere parte di esperienze in cui sono protagonisti assieme ad altri coetanei. Il gruppo è quindi un fattore essenziale per poter coinvolgersi e sperimentare partecipazione, a patto di sentirsi importanti, non marginali o esclusi. La partecipazione, quindi, è una dimensione che incrocia allo stesso tempo il livello individuale-soggettivo e quello gruppale-collettivo.
6. *Amicizia/stare-con*: nelle esperienze partecipative le relazioni amichevoli tra pari sono particolarmente importanti. Essere coinvolti quotidianamente in relazioni a corto raggio e in continuo divenire rappresenta allo stesso tempo «un’occasione di sperimentazione dei diversi modelli della quotidianità, all’interno di uno spazio relazionale sicuro e conosciuto, e un ambito in cui portare e condividere gli apporti individuali»¹⁰³.
7. *Gioco*: è importante assegnare il giusto spazio alla dimensione ludica che costituisce un’esigenza e un’esperienza essenziali nella formazione umana in ogni età, e, in particolare nei soggetti in crescita, per i quali assume con peculiare intensità i tratti di libertà, spontaneità, autenticità, curiosità, meraviglia, creatività, apertura, gusto, gioia. Il gioco è davvero «un ponte verso la realtà»¹⁰⁴, che permette al bambino di muoversi liberamente fra il mondo della finzione il mondo reale, dando forma alla propria capacità partecipativa.

¹⁰¹ G. Mollo, *Il senso della formazione*, La Scuola, Brescia 2004, p. 220.

¹⁰² L. Clarizia, La relazione educativa scolastica quale luogo di educazione alla convivenza civile, in *Convivenza civile e nuovo impegno pedagogico*, cit., p. 206.

¹⁰³ Centro nazionale di documentazione e analisi per l’infanzia e l’adolescenza – V. Belotti (a cura di), *Costruire senso, negoziare spazi*, cit., p. 53.

¹⁰⁴ B. Bettelheim, *Un genitore quasi perfetto*, Feltrinelli, Milano 1988, p. 209.

8. *Guida/sostegno*: il ruolo dell'adulto, fondamentale per promuovere esperienze di partecipazione, si sostanzia nell'accompagnare e nel sostenere. All'adulto si richiede di esprimersi come figura autorevole e incoraggiante, capace di facilitare, non di ostacolare, la formazione della personalità, di attivare e non imporre, di comprendere e non giudicare, di valorizzare il positivo e non sottolineare solo la mancanza. «D'altra parte, nella condivisione dell'esperienza educativa, è da sempre l'esemplarità adulta, nel suo atteggiamento liberante e nel suo sforzo di umana conquista, il mezzo decisivo di educazione»¹⁰⁵. Di rilievo, al riguardo, la sintesi di Guardini: «educare significa che io do a quest'uomo coraggio verso se stesso. Che gli indico i suoi compiti, ed interpreto il suo cammino – non i miei»¹⁰⁶.
9. *Ascolto/riconoscimento*: si partecipa al meglio se si è ascoltati e valorizzati, riconosciuti come persone di valore, come soggetti unici, con le proprie specificità, abilità, competenze, che rappresentano il patrimonio singolare di ogni persona. «È dell'uomo il desiderio d'essere riconosciuto, d'essere oggetto di attenzione da parte di un altro, di incontrare lo sguardo di un altro»¹⁰⁷, il bisogno vitale di ricevere istanze di conferma. In questo modo «riconoscere ed essere riconosciuto implica l'apertura all'altro, il rispetto dell'altro, la pari dignità, l'approvazione solidale [...] impegna a riconoscere l'altro come persona, come soggetto indipendente e autonomo»¹⁰⁸.

b) Nove passi per un autentico ascolto

1. *Comprensione empatica*: l'ascolto è un'attività impegnativa che richiede capacità di decentramento, attitudine a valorizzare i tratti positivi, volontà di comprendere e di testimoniare simpatia. Fondamentale è l'atteggiamento di empatia, che significa «essere presso l'altro: decentrati e disponibili, rispettosi e pazienti, capaci di ascolto più che di parole»¹⁰⁹. L'empatia «non si risolve nella dimensione fusionale ma in quella del reciproco riconoscimento»¹¹⁰, che, grazie al mantenimento della necessaria distanza, rende possibile il permanere delle “differenze”, fonte di arricchimento per l'uno e per l'altro.
2. *Accettazione*: condividere con l'interlocutore interessi e conoscenze significa accettarlo come partner attivo in uno scambio comunicativo, esprimendo umana vicinanza. Si tratta allora di accettare in modo incondizionato la realtà “attuale e potenziale” dei bambini/adolescenti visti nella loro globalità, considerando tutte le loro dimensioni. L'“accettazione positiva incondizionata” porta a «dare valore all'altro in modo assoluto, non condizionato [...]. È un sentimento spontaneo, positivo, senza riserve e senza

¹⁰⁵ E. Toffano Martini, *Convivere in pace e democrazia: lo snodo dell'educazione ai diritti umani*, in L. Pazzaglia (a cura di) *Convivenza civile e nuovo impegno pedagogico. XLV Convegno di Scholé*, La Scuola, Brescia 2007, p. 357.

¹⁰⁶ R. Guardini, *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1987, p. 222.

¹⁰⁷ A. Chionna, *Convivenza civile e relazioni interpersonali: pensare con nuovi paradigmi*, in L. Pazzaglia (a cura di) *Convivenza civile e nuovo impegno pedagogico*, cit., p. 189.

¹⁰⁸ Ivi, p. 190.

¹⁰⁹ M. Contini, *La comunicazione empatica: presupposti cognitivi e implicazioni etiche*, in “*Studium Educationis*”, 4, 2000, p. 652. L'Autrice riprende il pensiero di Stein.

¹¹⁰ Ivi, p. 659.

valutazioni; implica l'assenza di qualsiasi tipo di giudizio»¹¹¹, creando una relazione di rispetto e fiducia.

3. *Riconoscimento/comprendimento*: di rilievo è il percepire di essere compresi: «il diverso e il distante – che in ogni caso è altro da noi – può essere contagiato, prestandogli parte della nostra coscienza attraverso la disponibilità a dialogare, nonché attraverso l'apertura al comprendere»¹¹². L'atteggiamento comprensivo è la capacità di incontrarsi con diverse prospettive, linguaggi e mondi, di rendersi disponibili a comprendere realmente ciò che l'altro sta dicendo, anche mettendo in luce le non infrequenti difficoltà. In questo modo è possibile stabilire rapporti di riconoscimento, rispetto e apprendimento reciproco¹¹³. Ancora ascoltare non è prestare l'orecchio, è farsi condurre dalla parola dell'altro là dove la parola conduce.
4. *Confronto reciproco*: mettersi in ascolto dell'infanzia e dell'adolescenza nel suo presente comporta il confronto con qualcuno che è diverso da noi. Si invita così ad abbandonare le proprie posizioni preconcepite, ad accogliere la differenza come risorsa e ricchezza, a divenire consapevoli della connaturata asimmetria e al contempo della reciprocità della relazione. In gioco è la capacità di entrare in un dialogo scambievole e bidirezionale, in cui entrambi gli interlocutori apprendono l'uno dall'altro.
5. *Attenzione*: all'interno della generale necessità di essere ascoltati, uno dei bisogni fondamentali è quello di avere la prova di ricevere attenzione, nel senso di non essere abbandonati e di essere considerati degni di interesse¹¹⁴. Tanto più nella realtà in cui viviamo che si configura sempre più come «una società del rumore, del chiasso, del frastuono: una società in cui tutti parlano e nessuno sembra prestare attenzione a ciò che viene detto»¹¹⁵. L'ascolto delle parole dei bambini si configura così come necessariamente maieutico «caratterizzato cioè da segnali di apprezzamento per l'impegno che mettono nel cercare di dialogare con gli altri, da richieste di chiarimenti in ordine a ciò che vanno dicendo, da inviti a stabilire collegamenti con conoscenze già acquisite, da consapevolezza che le pause con le quali intercalano il loro dire sono dovute alla necessità che essi hanno di procedere ad una continua riorganizzazione del pensiero»¹¹⁶. Si tratta quindi di porre attenzione sia a ciò che si ascolta sia, soprattutto, a chi si ascolta.
6. *Comunicazione non verbale*: nell'ascolto è importante conferire degna attenzione alla comunicazione non verbale, che riguarda la gestualità, ma anche lo sguardo, il tono della voce, la mimica facciale, la prossemica. «Per tentare di comprendere la comunicazione dell'altro – in profondità – le parole non bastano, oppure sono in eccesso e ancor più camuffano e nascondono; occorre indagare nella vasta area del non verbale, osservare i comportamenti, spiare gli atteggiamenti, porre attenzione all'atmosfera dei contesti e interpretarne i significati; solo così si può guadagnare qualche frammento di trasparenza

¹¹¹ C. Rogers, *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze 1994, p. 95.

¹¹² G. Mollo, *Saper condividere per convivere*, in *Convivenza civile e nuovo impegno pedagogico*, cit., p. 290.

¹¹³ Cfr. R. Maurizio (a cura di), *L'arte di ascoltare gli adolescenti e i giovani*, Dispense per la Conferenza Episcopale Italiana, 2007, p. 5; cfr. www.agoradeigiovani.it.

¹¹⁴ Cfr. M.W. Battacchi, *L'ascolto del bambino*, in E. Caffo (a cura di), *L'ascolto del bambino: nuove prospettive di intervento sull'infanzia in difficoltà*, Guerini e Associati, Milano 1994, pp. 103-104.

¹¹⁵ S. Angori, *L'ascolto nella scuola materna*, in S.S. Macchietti (a cura di), *Il bambino e l'ascolto. Prospettive educative*, Fism, Roma 1998, p. 60.

¹¹⁶ Ivi, p. 63.

all'interno dell'opacità dell'altro e della relazione comunicativa»¹¹⁷. È il linguaggio «volto a volto», fatto di parole e di silenzi densi di significato. In questa prospettiva si «impara a parlare ascoltando» e, «mentre si parla, si tace per ascoltare l'altro che, *silenzioso e non messo a tacere, parla*»¹¹⁸. Il linguaggio degli occhi rispecchia il silenzio, il farsi attenti alle parole e ai gesti senza esprimere lode e biasimo¹¹⁹, il saper vivere una paziente attesa.

7. *Osservazione/riflessione*: l'osservazione si configura come un'importante forma di ascolto: «in non poche circostanze il bambino compie azioni, assume atteggiamenti, fa gesti che costituiscono dei “messaggi” altrettanto espliciti quanto possono esserlo le parole»¹²⁰. Per poter giustamente decodificare, per essere efficaci, sembra necessario il possesso/acquisizione di competenze adeguate da parte degli adulti sul piano della relazione e della comunicazione: ascolto autentico, accoglienza incondizionata, duttilità, assenza di pregiudizi, capacità di sostenere e di gestire situazioni di conflitto. Si tratta di competenze complesse, che implicano il possesso di qualità che si acquisiscono attraverso un iter formativo, in cui la riflessività va particolarmente coltivata, attraverso un processo, in situazione, ma anche sulla base di qualità proprie delle persona.
8. *Tempo/quotidianità*: dedicare tempo all'ascolto permette di «comprendere i processi di elaborazione del significato dell'esperienza che l'altro attiva per situarsi nel mondo»¹²¹. Ascoltare bambini e adolescenti chiede stupore e meraviglia oltre che scienza e competenza. Significa dedicare loro del tempo, non episodicamente bensì quotidianamente, essere disponibili nei loro riguardi con gratuità, ricavando momenti nei diversi contesti frequentati, nelle situazioni di normalità e non solo di difficoltà.
9. *Partecipazione*: ascoltare significa già dare un primo esempio di partecipazione, in quanto, ascoltando, ci si immerge nella reciprocità delle relazioni. Non si può infatti essere reciproci all'altro se prima non lo si è ascoltato. Attraverso l'ascolto si aiutano bambini e adolescenti a compiere il cammino che porta a divenire consapevoli e protagonisti partecipi dei progetti personali e sociali in cui si è coinvolti.

Costruiti dal basso, attraverso interviste e focus group, questi passi fanno percepire, da un lato, la ricchezza di sapere pedagogico delle figure adulte interpellate che cercano di accompagnare con quotidiano impegno i soggetti in crescita nella realizzazione della propria persona e del proprio progetto di vita, e, dall'altro, la capacità riflessiva e propositiva di bambini e adolescenti che possono aiutare a interpretare meglio la loro realtà esistenziale e a individuare le finalità e le modalità da perseguire in modo prioritario nel proprio complesso contesto socio-culturale.

¹¹⁷ M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Scandicci 1992, p. 3.

¹¹⁸ P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia: saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino 2004, p. 95.

¹¹⁹ H. Hesse, *Siddharta*, Adelphi, Milano 1978, p. 116 (ed. or. 1922).

¹²⁰ S. Angori, *L'ascolto nella scuola materna*, cit., p. 70.

¹²¹ L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano 2006, p. 126.

7. La fase “progettuale-operativa”: realizzare un intervento educativo

*Gli adulti non si rendono conto.
Quand'è che un ragazzo si può considerare
abbastanza preparato da poter contribuire
a partecipare attivamente?
Come possiamo imparare a partecipare
se non ci fate mai provare?
Dateci le occasioni e ci vedrete volare¹*

7.1 Promuovere la partecipazione

I diritti detti di partecipazione, argomento centrale di questa ricerca, possono essere rispettati con maggiore consapevolezza, come tutti i diritti umani, se conosciuti e sperimentati attraverso specifici itinerari educativi, che utilizzando circolarmente modalità coerenti a tali contenuti, valorizzino ruoli realmente partecipativi.

La seconda fase del lavoro di indagine, a carattere più “operativo”, è caratterizzata dalla programmazione-attuazione di un Progetto educativo tra Scuola, Università e Territorio, di coinvolgimento tra micro-generazioni, attuata da adolescenti *per* e *con* i bambini.

Anziché fermarsi semplicemente a comprendere il punto di vista dei minori d'età, si è cercato, quindi, un loro coinvolgimento attivo con una particolare proposta, nella quale non sono solo produttori di pensiero, ma partner in senso più ampio e co-partecipanti di una parte del progetto di ricerca².

In modo particolare, l'intervento realizzato a scuola con alcuni adolescenti e bambini ha visto la continua ricorsività tra due momenti: l'uno, di carattere esplorativo-conoscitivo, che ha coinvolto gli adolescenti in attività di approfondimento sui temi chiave dell'esperienza loro prospettata, l'altro, di tipo progettuale-operativo, in cui sono stati pianificati e realizzati i lavori in vista di un vero e proprio intervento educativo-didattico.

La scelta del contesto scolastico è adducibile innanzitutto al fatto che adolescenti e bambini possono essere incontrati nella loro totalità proprio in questa istituzione, nella quale altresì trascorrono oggi molto tempo della loro vita quotidiana³ (sicuramente, dopo il tempo trascorso in famiglia, questo è l'ambito che frequentano più a lungo), quindi al fatto che la quotidianità scolastica abbisogna particolarmente di sperimentare forme di coinvolgimento partecipativo di tutti gli alunni, non soltanto di quelli democraticamente eletti dai compagni per ruoli di rappresentanza istituzionali.

¹ Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo 2003*, cit., p. 1. Il riferimento è ad un intervento effettuato durante la citata Sessione Speciale dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite dedicata all'Infanzia del 2002 da Khairul Azri, diciassettenne della Malesia.

² Cfr. L. Mortari, V. Mazzoni, *La ricerca con i bambini*, cit., p. 13.

³ Cfr. M.C. Belloni, R. Carriero, *Il tempo dei bambini*, in Istat, *I tempi della vita quotidiana. Un approccio multidisciplinare all'analisi dell'uso del tempo*, Roma 2007, p. 190.

Costruire il resoconto di ricerca, che ha avuto per oggetto un'esperienza educativa, è cosa complessa perché si tratta di «esplicitare nel modo più ampio e approfondito possibile sia l'esperienza educativa sia l'esperienza euristica sviluppata sulle azioni formative»⁴.

La cornice concettuale dell'intervento si fonda su alcune premesse pedagogiche, desunte dall'analisi della letteratura e della pubblicistica esistente (I-II-III capitolo), dalle buone pratiche già effettuate (IV capitolo) e dagli spunti offerti da adulti, adolescenti e bambini del medesimo contesto socio-culturale (VI capitolo).

Il criterio seguito, per rispondere alle diverse "azioni di ricerca", è stato quello di raccogliere quanta più documentazione possibile, sia seguendo una preventiva strutturazione dei materiali, sia vedendo «quali dati si sarebbero offerti all'evidenza»⁵, intendendo qui il dato in quanto *donné*⁶.

Poiché una ricerca che ascolta l'esperienza è quella che parte da una domanda, ma poi si lascia interrogare dal contesto, riconosciamo con Mortari che «questo procedere può sembrare non scientifico ed epistemologicamente debole, invece richiede altrettanto rigore e lavoro quanto il modo classico di procedere, poiché chiede una costante e ripetuta rilettura dei dati fino a quando questi parlano nel tempo breve che è disponibile fra una fase e l'altra dell'azione educativa, sapendo che dall'interpretazione effettuata e dalla teoria emergente dipendono decisioni sull'agire immediato»⁷.

La predisposizione della cornice generale della proposta-intervento si è avvalsa, oltre che delle riflessioni teoriche e della voce dei vari soggetti interpellati, anche di due importanti esperienze concrete, precedenti, attuate nei primi due anni del lavoro di indagine e riportati in allegato. Queste esperienze, dal valore intrinseco e insieme propedeutico in vista dell'intervento a scuola, hanno permesso di cogliere alcune importanti ricadute di ordine pratico, consentendo una prima "messa alla prova" delle indicazioni che si andavano via via elaborando.

Il primo "precedente" propedeutico, realizzato nel 2009 a Lusia in provincia di Rovigo, è un intervento, sul diritto all'ascolto, svolto in un ambiente associativo di tipo socio-educativo, con il coinvolgimento di adolescenti *per* e *con* preadolescenti⁸.

Il secondo, realizzato nel 2010/2011 a Padova, è un laboratorio creativo attuato in uno degli insegnamenti del primo anno del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria, sui diritti di ascolto e partecipazione, implicante la progettazione di un intervento per bambini di scuola dell'infanzia e scuola primaria attraverso prevalentemente la modalità dello sfondo-integratore⁹.

⁴ L. Mortari, *Azioni di cura e pensieri di serra*, cit., p. 192.

⁵ Ivi, p. 195.

⁶ Cfr. J.L. Marion, *Dato che. Saggio per una fenomenologia della donazione*, Sei, Torino 2001; J.L. Marion, *Du surcroît*, Presses Universitaires de France, Paris 2001.

⁷ L. Mortari, *Azioni di cura e pensieri di serra*, cit., p. 195.

⁸ Si utilizza qui questa terminologia – pre-adolescenti e adolescenti – equiparabile a quella di prima adolescenza (10/14) e tarda adolescenza (15/19) definita dal recente Rapporto sulla Condizione dell'Infanzia 2011.

⁹ Si vedano gli allegati per una sintetica presentazione delle due precedenti esperienze.

7.2 Il diritto di essere ascoltati e di partecipare: un progetto di educazione ai diritti umani

Il Progetto di Educazione ai diritti umani, tra Scuola, Università e Territorio, dal titolo “Il diritto di essere ascoltati e di partecipare” (Adria, Febbraio-Aprile 2011), si è configurato come un’esperienza di educazione alla ai diritti umani (in particolare educazione alla partecipazione) e di coinvolgimento tra micro-generazioni (per/con adolescenti e bambini) in contesto scolastico.

Si ritiene che i diritti di ascolto-partecipazione, focus tematici di questo lavoro e nucleo innovativo della *Convenzione Internazionale sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza* (New York, 1989), ratificata dall’Italia (Legge 196 del 1991), possono essere interiorizzati e maggiormente rispettati, come gli altri diritti umani, se appresi mediante percorsi educativo-didattici in cui si sperimentino in concreto, attraverso contenuti e metodi fra loro coerenti, ruoli di autentico coinvolgimento partecipativo e di cittadinanza attiva.

In questa iniziativa, trova concreta attuazione, in particolare, un orientamento indicato dalla *Relazione sulla condizione dell’infanzia e dell’adolescenza in Italia 2008-2009*: i diritti di ascolto e partecipazione «devono essere anzitutto conosciuti attraverso un’educazione ai diritti umani, che dia la possibilità di avere accesso ad adeguate informazioni e di poter esprimere le proprie opinioni» e quindi “utilizzi modalità coerenti a tali contenuti»¹⁰.

Adolescenti e bambini, accompagnati da figure educative, nel ruolo di facilitatori, hanno avuto inoltre la possibilità di vivere un’esperienza che favorisce processi di sano protagonismo e costruzione di solidarietà intergenerazionale, in linea con quanto suggerito dal recente *Terzo Piano biennale nazionale per l’infanzia*: «il potenziamento della partecipazione dei ragazzi alla vita quotidiana [...] è un passo ineludibile per la costruzione di un patto tra le generazioni»¹¹, basato sulla reciprocità.

Il coinvolgimento dialogico tra generazioni adulte e giovani è stato arricchito, durante l’intervento svolto, anche dal rapporto già evidenziato tra micro-generazioni (adolescenti e bambini): la velocità dei cambiamenti sociali porta, infatti, a mutamenti generazionali sempre più rapidi, che addirittura differenziano i modelli di vita e i comportamenti, in un arco temporale di 5 anni¹², come accennato.

Nello specifico, si è realizzato un itinerario educativo partecipato, con un gruppo di adolescenti (destinatari diretti della ricerca), i quali a loro volta hanno progettato e realizzato col supporto di facilitatori, “a cascata” un percorso partecipato con bambini (destinatari indiretti della ricerca).

In questo modo si è potuto sperimentare, nel vivo di una relazione orientata a un preciso scopo, il reciproco dare-ricevere tra le generazioni (tra gli adulti verso gli adolescenti e gli adolescenti verso gli adulti; tra gli adolescenti verso i bambini e tra i bambini verso gli adolescenti).

¹⁰ Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per le politiche della famiglia; Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali; Osservatorio nazionale per l’infanzia e l’adolescenza; Centro nazionale di documentazione e analisi per l’infanzia e l’adolescenza, Istituto degli Innocenti – V. Belotti (a cura di), *Relazione sulla condizione dell’infanzia e dell’adolescenza in Italia 2008-2009*, cit., p. XXI.

¹¹ Cfr. *Terzo Piano biennale nazionale di azioni e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva*, Decreto del Presidente della Repubblica 21 gennaio 2011; pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale n. 106.

¹² T. Giani Gallino, *Differenze generazionali e modelli di vita*, cit., p. 63.

Particolare attenzione è data, infatti, alla creazione di un clima relazionale altruistico, caratterizzato da modalità attive e partecipative di coinvolgimento, così che, nell'assunzione di valori fondanti, possano trovare concrete opportunità di realizzazione l'intelligenza, la creatività, la capacità di collaborazione amichevole delle giovani generazioni.

Con tale Progetto, si cerca allora di dar luogo a un'esperienza di Educazione ai diritti umani intesa proprio come un percorso che integri «due momenti essenziali fra loro interconnessi: quello della presa di conoscenza e coscienza di alcuni importanti dati cognitivi; quello della individuazione e sperimentazione di ruoli attivi»¹³. I diritti umani svolgono infatti il ruolo di ottimo «dispositivo organico e trasversale capace di connettere efficacemente tutto ciò che si fa e si studia nella scuola», nonché di gettare un ponte verso l'oltre scuola¹⁴.

a) Collocazione del progetto

L'iniziativa, oltre che far parte della presente tesi di dottorato, rientra anche all'interno del Progetto di Ricerca di Ateneo (2009-2011), precedentemente citato, sulla Convenzione a vent'anni dalla sua adozione¹⁵. Tra i caratteri di innovatività si evidenzia qui il favorire forme di educazione ai diritti umani, rivolte ai bambini, con il coinvolgimento progettuale e operativo di adolescenti. Il riferimento diretto è a una delle linee di lavoro, che prevede di individuare elementi essenziali nei percorsi di promozione e tutela dei diritti dei minori d'età e di educazione ai diritti umani, con attenzione alla co-progettazione tra adulti e adolescenti.

b) Finalità

La partecipazione è stata intesa al contempo come obiettivo, contenuto e metodo del percorso, in un cammino esperienziale che intreccia gli enunciati di principio all'impegno concreto, e in cui ci si compromette realmente in prima persona. Nello specifico si è trattato di apprendere a partecipare non solo partecipando, ma anche facendo partecipare altri.

La recente ricerca a livello nazionale “Costruire senso, negoziare spazi” ha proprio suddiviso in tre ampie categorie alcune iniziative scolastiche considerate in base al ruolo svolto o attribuito alla partecipazione:

- le iniziative nelle quali la partecipazione dei bambini e dei ragazzi è intesa prevalentemente come *metodo* pedagogico per raggiungere gli obiettivi specifici;
- le iniziative in cui la partecipazione e la sua pratica sono l'*obiettivo* stesso del progetto;
- le iniziative finalizzate a educare alla partecipazione, intesa come *valore e ingrediente fondamentale* della cittadinanza attiva, attraverso un'opera di sensibilizzazione su specifici temi sociali¹⁶.

Nel primo caso (partecipazione come metodo), come si afferma nel Quaderno del Centro Nazionale, «i bambini svolgono un ruolo attivo nel proprio processo di apprendimento: si favorisce la libera espressione delle opinioni, il dialogo, il confronto, la discussione, la

¹³ A. Papisca, *L'impegno per la promozione e la tutela dei diritti umani, fonti normative, contenuti e strumenti*, in R. Fabris, A. Papisca, *Pace e diritti umani*, Gregoriana, Padova 1989, p. 66.

¹⁴ E. Toffano Martini, *Ripensare la relazione educativa*, Pensa MultiMedia, Lecce 2007, p. 170.

¹⁵ *Il Progetto Pedagogico della Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia a vent'anni dalla sua adozione. Diritto all'educazione e educazione ai diritti umani: bilancio e prospettive all'incrocio tra saperi* (Responsabile Scientifico Prof.ssa Emanuela Toffano), di cui sono membro a partire dal 2009.

¹⁶ Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza – V. Belotti (a cura di), *Costruire senso, negoziare spazi*, cit., pp.152-153.

collaborazione e le tecniche adottate sono ad esempio il *cooperative learning*, la *peer education*, il *learning by doing*».

Nel secondo caso (partecipazione come obiettivo), lo scopo «è esplicitamente quello di insegnare e preparare i bambini e i ragazzi a essere partecipativi, protagonisti, agenti attivi, ed è l’oggetto sul quale si lavora ad essere strumentale al raggiungimento della partecipazione».

Nel terzo caso (partecipazione come contenuto) «si approfondiscono le conoscenze e si favorisce la sensibilità e la consapevolezza dei bambini e dei ragazzi su specifici argomenti, allo scopo di dotarli di un bagaglio di nozioni e di strumenti analitici sufficienti per esercitare, grazie a una partecipazione consapevole e competente, la cittadinanza»¹⁷.

Sulla base di questo criterio di classificazione, si rileva che i progetti delle scuole rientrano maggiormente tra le iniziative accomunate da metodi e tecniche di apprendimento cosiddetto non convenzionale che prevedono un ruolo attivo e partecipativo dei bambini o dei ragazzi (primo caso). Seguono, per numero di progetti, quelli che sono strutturati intorno all’idea stessa di partecipazione e di promozione della medesima (secondo caso). Meno diffuse, ma comunque numerose, sono infine le iniziative che prediligono la forma più tradizionale, piuttosto che promozionale, della partecipazione (terzo caso).

Il presente Progetto ha cercato di far interagire i tre livelli di lettura presentati, inserendosi in un ambito, quello scolastico, che la ricerca presentata indica, tra gli altri, come uno dei più difficoltosi per attuare reali esperienze partecipative¹⁸. In tal senso l’intervento di seguito illustrato assume il valore di una vera e propria prova non priva di difficoltà e rischi.

c) Contesto e soggetti protagonisti

L’esperienza si è realizzata nella città di Adria nella quale era stato già realizzato nel 2009 dal gruppo universitario di ricerca un Incontro pubblico, voluto dall’allora Amministrazione comunale, per i vent’anni della Convenzione, che ha dato l’input all’intero lavoro¹⁹. Si era trattato di un momento di dibattito-confronto, in cui era stato posto l’accento proprio sulle tematiche di ascolto e partecipazione ed era stato presentato un Progetto di coinvolgimento tra preadolescenti e adolescenti sui medesimi temi. Data la presenza di alcune delle insegnanti di un Istituto Comprensivo cittadino poi coinvolto, è così iniziata una proficua collaborazione.

Si fa inoltre notare che la Relazione sulla condizione dell’infanzia e dell’adolescenza in Veneto dal titolo “Nessuno è minore” del 2007 (che analizza la partecipazione, nei suoi ambiti di “partecipazione civica” e “partecipazione associativa”, come una delle sette dimensioni del benessere dell’infanzia nella Regione), rileva la dimensione partecipativa come meno evidente e diffusa nelle aree di Adria e di Chioggia²⁰, pur essendo presenti da tempo nelle due realtà alcune solide ma sporadiche iniziative su tematiche affini a quelle qui indagate, per le quali, tuttavia sembra di poter evidenziare oggi una cresciuta attenzione.

La presente proposta ha coinvolto in particolare:

- la classe III A (30 alunni) dell’Indirizzo Socio-psicopedagogico presso il Liceo Classico Statale “C. Bocchi”;

¹⁷ Ivi, p. 153.

¹⁸ Ivi, pp. 85-98.

¹⁹ Seminario del Comune di Adria – Assessorato alle Pari Opportunità – XX Anniversario della Convenzione Onu. *I diritti dell’infanzia e dell’adolescenza*, Adria - Rovigo 03/12/09.

²⁰ Osservatorio regionale per l’infanzia e l’adolescenza – V. Belotti, M. Castellan (a cura di). *Nessuno è minore, Relazione sulla condizione dell’infanzia e dell’adolescenza nel Veneto. Anno 2007*, cit., pp. 67-70.

- le classi III (12 alunni), IV (18 alunni) e V (13 alunni) della Scuola Primaria “Leonardo da Vinci” (Istituto Comprensivo Adria 2);
- le insegnanti soprattutto delle classi direttamente coinvolte²¹;
- i dirigenti dei rispettivi Istituti scolastici;
- il gruppo universitario di ricerca²².

Durante tutta la durata del Progetto è stato vivo il legame con l’Ente locale.

d) Tappe del percorso

L’esperienza, svoltasi prevalentemente nell’anno scolastico 2010/2011, ha previsto momenti di incontro con le diverse figure istituzionali coinvolte, sia singolarmente che in contatto le une con le altre.

	2009	2010			2011							
	Dic	Apr	Set	Dic	Gen	Feb	Mar	Apr	Mag	Giu	Set	
Dirigente e insegnanti		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Adolescenti						x	x	x	x	x		
Bambini						x	x	x		x		
Sindaco e Assessori locali	x									x		

Tab. 28 Tappe del Progetto di Educazione ai Diritti Umani (a)

La tabella seguente (tab. 29) ripercorre nel dettaglio le diverse fasi di lavoro, evidenziando di volta in volta i soggetti coinvolti, gli incontri e le attività²³.

Si può notare come i primi contatti con i Dirigenti scolastici siano avvenuti già alla fine dell’anno scolastico 2009/2010; a questi sono seguiti i primi contatti con le insegnanti (Settembre 2010/Gennaio 2011) e un momento di formazione/condivisione.

Il cuore dell’intervento si è dipanato tra Febbraio e Aprile del 2011, attraverso incontri di lavoro solo con adolescenti e due momenti con adolescenti e bambini insieme.

Da notare che tra il primo e secondo incontro micro-generazionale, si è lasciato intercorrere un momento di valutazione e riprogettazione da parte degli adolescenti in un arco temporale di circa 15 giorni. A seguire, si sono svolti un incontro valutativo dell’esperienza e uno di preparazione dei due momenti di diffusione avvenuti l’uno, gestito unicamente da adolescenti e insegnanti, a Padova, nel corso di un Convegno Internazionale, l’altro, gestito da adolescenti, bambini e insegnanti, ad Adria, aperto alla cittadinanza.

Da segnalare le aperture impreviste sopraggiunte ed evidenziate con un colore differente:

- incontro pomeridiano proposto dalle adolescenti per ultimare i lavori,

²¹ Le insegnanti coinvolte sono state: Bocchini Elisabetta per la Scuola Secondaria di II grado); Manuela Melato (coordinamento), Daniela Cordella, Patrizia Van de Castel, Ilaria Meneghini, Teresa Terry Atti per la Scuola Primaria.

²² Il gruppo universitario è stato composto da: Emanuela Toffano (supervisione), Elettra Maggiolo, Chiara Mauro, Giulia Scarlatti.

²³ Si limita la segnalazione agli incontri in presenza, trascurando di riportare i numerosi contatti telefonici e per posta elettronica.

- visita “a sorpresa” dei bambini alla Scuola Superiore
- contatti delle insegnanti referenti dei due ordini di scuola per una nuova collaborazione nell’anno scolastico (2011/2012).

Riassumendo, gli incontri che hanno visto come diretti protagonisti adolescenti e bambini hanno seguito la seguente strutturazione:

- 6 incontri di lavoro con gli adolescenti (8h)
- 2 incontri di lavoro adolescenti-bambini (4h)
- 1 incontro di documentazione/sintesi degli adolescenti (1h)
- 2 momenti di presentazione e diffusione dell’esperienza (4h)
- 1 incontro “a sorpresa” realizzato dai bambini agli adolescenti (1h)

C’è da dire che il piano orario, più ampio e articolato, presentato all’inizio con il Progetto ha dovuto ovviamente confrontarsi con le esigenze della scuola e della materia curricolare che lo “ospitava” e quindi ridimensionarsi. Le “aperture”, poi, generate spontaneamente hanno evidenziato l’esigenza di una maggiore flessibilità oraria.

Scuola Secondaria	Scuola Primaria	Attività
Aprile 2010/Gennaio 2011		Contatto con i dirigenti
Settembre 2010/Gennaio 2011		Contatto con le insegnanti
25 Gennaio 2011		Formazione insegnanti
04 Febbraio (2 h)		Primo incontro
10 Febbraio (1)		Secondo incontro
19 Febbraio (1h)		Terzo incontro
22 Febbraio (2h)		Incontro spontaneo
25 Febbraio (2h)		Quarto incontro
4 Marzo (2h)		Quinto incontro
11 Marzo (2h)		Sesto incontro
1 Aprile (1h)		Settimo incontro
29 Aprile (1h)		Incontro “a sorpresa”
Aprile/Maggio 2011		Incontri con dirigenti/insegnanti
26 Maggio (1h)		Preparazione Convegni
31 Maggio		Convegno a Padova
7 Giugno		Convegno ad Adria
Settembre 2011		Contatti con le insegnanti

Tab. 29 Tappe del Progetto di Educazione ai Diritti Umani (b)

e) Tipologia e articolazione della proposta

Tra una proposta totalmente strutturata (dall’alto) e una libera (dal basso) si è scelta l’opzione della *proposta semi-strutturata* (dall’alto e dal basso).

Proprio per dare spazio reale all’ascolto-partecipazione dei ragazzi si è preferita dunque una struttura “debole”, con input iniziali di tipo contenutistico e metodologico e una complessa intelaiatura di fondo, in cui l’aspetto innovativo è dato dalla progressiva creazione (non una mera applicazione meccanica) dell’intervento da parte di adolescenti e bambini. Renderli protagonisti in un’azione complessa si è presentata così come un’autentica sfida.

Quello che si è venuto configurando è allora un progetto che «non è dato tutto a priori ma trae direzioni da spunti che si generano di continuo al suo interno»²⁴.

Nell'accingersi a presentare l'articolazione della proposta, occorre premettere che le fasi di lavoro, pensate per i diversi soggetti, hanno avuto punti di comunanza e divergenza.

Fasi di lavoro con adulti

- presentazione/negoziiazione
- formazione
- accompagnamento/sostegno
- valutazione e prospettive

Si è cercato dapprima di presentare ai Dirigenti una bozza di Progetto, che indicasse le finalità e le premesse pedagogiche, il focus tematico e le linee metodologiche privilegiate, per poi enucleare a grandi linee gli aspetti logistici e di articolazione del lavoro²⁵. A tal fine si è cercato e stabilito un aggancio di continuità tra il Progetto proposto e i Piani dell'Offerta Formativa dei due Istituti.

Liceo classico statale "C. Bocchi"

Relativamente al Liceo coinvolto, il presente progetto richiama in particolare l'obiettivo istituzionale di sviluppare le competenze sociali e civiche (collaborare e partecipare, agire in modo autonomo e responsabile), secondo quanto precisato dall'Unione Europea in relazione alle otto competenze chiave per l'apprendimento permanente²⁶. Oltre a quella citata le altre competenze sono: competenza comunicativa nella madrelingua; competenza comunicativa nelle lingue straniere; competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; competenza digitale; imparare ad imparare; spirito di iniziativa e di imprenditorialità (capacità di tradurre idee in azioni, risolvere problemi e gestire progetti per raggiungere obiettivi); consapevolezza e competenza culturale (consapevolezza dell'importanza dell'eredità culturale locale, nazionale e sopranazionale; valutazione e apprezzamento delle espressioni artistiche; capacità di acquisire ed interpretare criticamente le informazioni ricevute valutandone utilità ed attendibilità...). Traguardi questi tutti più facilmente raggiungibili innescando processi di reale partecipazione.

Tra le attività promosse dall'Istituto, il Progetto si può collocare tra quelle di educazione alla cittadinanza attiva e responsabile, che «presuppone informazione, consapevolezza dei propri diritti e doveri, partecipazione responsabile alle scelte»²⁷.

Istituto Comprensivo Adria due

Relativamente alla Scuola Primaria coinvolta, il presente progetto richiama in particolare, all'interno dell'educazione alla cittadinanza, l'obiettivo di "porre le basi per l'esercizio della cittadinanza attiva e creare nel bambino e nel ragazzo la coscienza che ogni persona ha pari dignità", nonché di sviluppare competenze necessarie «per la piena realizzazione personale e per la partecipazione attiva alla vita sociale»²⁸. Si favoriscono gli obiettivi generali inerenti a questo tema: la «comprensione e interiorizzazione sia a livello individuale che collettivo dell'esistenza di valori su cui fondare i diritti di ciascuno», di "disponibilità [...] a mettersi in relazione con gli altri dimostrandosi disponibili all'ascolto e al rispetto reciproco"; la "capacità [...] di riflettere sui propri diritti/doveri di cittadino riconoscendo nella realtà prossima (la classe, l'istituto, il quartiere, il paese, la città) il "banco di prova" su cui esercitare le proprie modalità di rappresentanza, di

²⁴ V. Mazzoni, *Costruire nidi e pensare la città. L'esperienza di un "laboratorio civico"*, in L. Mortari (a cura di), *La ricerca per i bambini*, cit., p. 180.

²⁵ Nel caso della Scuola Secondaria di II grado il Dirigente ha segnalato una docente che poteva essere sensibile all'argomento, facendosi da mediatore, mentre nel caso della Scuola Primaria l'insegnante di riferimento corrispondeva a quella con cui il gruppo di ricerca aveva già avuto contatti.

²⁶ Liceo classico statale "C. Bocchi", *Piano Offerta Formativa, a.s. 2009/2010*, p. 7.

²⁷ Ivi, p. 15.

²⁸ Istituto Comprensivo Adria due, *Piano Offerta Formativa, a.s. 2009/2010*, p. 22 e 23.

delega e di rispetto degli impegni»²⁹. Vi è sintonia anche con i criteri metodologici di fondo enucleati nel Pof: l'apprendimento collaborativo («dall'aiuto reciproco, all'apprendimento nel gruppo cooperativo, all'apprendimento tra pari, sia all'interno della classe, sia attraverso la formazione di gruppi di lavoro con alunni di classi e di età diverse»); la realizzazione di percorsi in forma di laboratorio («modalità di lavoro che incoraggia la sperimentazione e la progettualità, coinvolge gli alunni nel pensare-realizzare-valutare attività vissute in modo condiviso e partecipato con altri, e che può esser attivata sia all'interno sia all'esterno della scuola»)³⁰.

Analoga modalità è stata utilizzata con le insegnanti coinvolte, con le quali si è entrati più nel dettaglio relativamente alle modalità operative, cercando di integrare al meglio l'attività con i programmi curriculari³¹. Si è riscontrata altresì una possibile linea di collegamento con il recente insegnamento “Cittadinanza e Costituzione”.

Liceo classico statale “C. Bocchi”

Relativamente al Liceo coinvolto, il progetto presenta possibili collegamenti con “Cittadinanza e Costituzione”, introdotta con la Legge 169 del 2008.

Per quanto attiene agli obiettivi di apprendimento indicati per questo nuovo spazio curricolare si possono richiamare «i diritti dell'uomo, del cittadino e del lavoratore in Italia, nell'Ue e nel diritto internazionale alla luce delle distinzioni tra uomo, individuo, soggetto e persona»³². Per quanto invece riguarda le situazioni di compito, per la certificazione delle competenze personali alla fine della scuola secondaria di II grado, il collegamento è con lo sviluppo dei concetti di dignità umana e di partecipazione³³.

Istituto Comprensivo Adria due

Relativamente alla Scuola Primaria coinvolta, il progetto presenta possibili collegamenti con “Cittadinanza e Costituzione”, introdotta con la Legge 169 del 2008.

Per quanto attiene agli obiettivi di apprendimento indicati per questo nuovo spazio curricolare si possono richiamare «significati e azioni della pari dignità sociale» e «i principi fondamentali della Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo e della Convenzione Internazionale dei Diritti dell'Infanzia»³⁴. Per quanto invece riguarda le situazioni di compito, per la certificazione delle competenze personali alla fine della scuola primaria, il collegamento è con lo sviluppo dei concetti di dignità umana e di partecipazione³⁵.

Nelle fasi iniziali della proposta qui illustrata, si è collocato un momento di formazione/condivisione sui diritti umani/diritti dell'infanzia, tenuto e coordinato da Emanuela Toffano, Professoressa del Dipartimento di Scienze dell'Educazione – Università degli Studi di Padova, e sulle caratteristiche del Progetto, delineate a seguito degli incontri realizzati con i rappresentanti di entrambi gli ordini scolastici e presentate da chi scrive.

Sembra opportuno ricordare che prima dell'inizio del percorso-intervento, le insegnanti hanno provveduto a distribuire e ritirare compilate, le liberatorie necessarie per la raccolta dei dati con minori d'età.

²⁹ Ivi, p. 23.

³⁰ Ivi, pp. 16 e 17.

³¹ Con riferimento alla Scuola Secondaria di II grado, si è deciso di collocare la proposta nel secondo quadrimestre, per meglio inserirlo nel programma curricolare della materia di insegnamento (Psicologia e Sociologia) e per aver modo di introdurlo. L'insegnante in questione aveva già svolto con la classe attività connesse al tema dei diritti umani.

³² Ministero dell' Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione”*, cit., p. 24.

³³ Ivi, pp. 24-26.

³⁴ Ivi, pp. 19-20.

³⁵ Ivi, pp. 20-21.

Durante lo svolgimento dell'esperienza, si sono susseguiti confronti più o meno formali in presenza, per telefono o via mail per una "ritaratura" in progress delle attività, suggerita anche dagli stimoli di valutazione narrativi raccolti al termine di ogni incontro.

Fasi di lavoro con adolescenti

- rilevazione-formazione
- progettazione e costruzione di materiali
- realizzazione
- valutazione e prospettive
- documentazione
- diffusione

Fasi di lavoro con bambini

- rilevazione-formazione
- realizzazione
- valutazione
- diffusione

Si rimanda la descrizione dettagliata delle diverse fasi con adolescenti e bambini ai paragrafi successivi, ma si sottolinea, già fin d'ora, che il percorso-intervento si è caratterizzato per una continua correlazione tra momenti di carattere esplorativo-conoscitivo e altri di tipo progettuale-operativo, in una dialogicità ricorsiva che ha permesso un continuo rimodularsi dell'uno rispetto all'altro.

In ciascuna di queste fasi, infatti, di volta in volta, è stata posta attenzione alla rilevazione e scambio di conoscenze/esperienze, alla creazione di un clima di negoziazione/condivisione, alla valorizzazione dell'apporto di ciascuno, alla costruzione partecipata dell'intervento e ad elementi di *peer education* (adolescenti *tra* loro e *per/con* bambini).

f) Focus tematico

Focus tematico del percorso sono stati i diritti di ascolto-partecipazione (artt. 12-17, 31 della Crc). Tra i contenuti affini approfonditi, si evidenziano quelli di: diritti umani, dignità umana, educazione ai diritti umani, Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (New York, 1989).

g) Linea metodologica e strategica

Si è ricorsi costantemente al metodo attivo e cooperativo (anche attraverso attività laboratoriali di gruppo e individuali), all'apprendimento dall'esperienza, all'aderenza alla vita dei partecipanti, alla coerenza di contenuti e metodi, alla cura dell'integralità dell'esperienza (dimensioni cognitiva, emotivo-affettiva, motoria, sociale, etica), all'intreccio dei piani: teorico/pratico, ideale/materiale, concettuale/manuale.

Si è cercato di offrire puntualmente ad adolescenti e bambini strumenti «in grado di sostenerli nell'accedere alla loro esperienza per raccontarla» come «un elemento centrale del mettersi in ascolto delle loro idee»³⁶.

³⁶ V. Mazzoni, *Costruire nidi e pensare la città*, cit. p. 179.

Come strumenti e strategie si sono utilizzati:

- strumenti normativi
- brani letterari
- sequenze filmiche
- *brainstorming*
- *Jigsaw*
- lezioni e discussioni
- elaborazione di attività
- produzioni con diversi materiali
- piattaforma multimediale
- power point illustrativi
- immagini
- materiali di consultazione
- schemi riepilogativi
- sfondi musicali
- spunti bibliografici

Si è cercato quindi di fare riferimento ad una pluralità di approcci (teorico e pratico, realistico e fantastico-ludico, esplicativo e narrativo) e di linguaggi (scientifico, letterario/simbolico-metaforico, creativo/artistico, multimediale/tecnologico).

La costruzione degli strumenti e la scelta delle strategie ha comportato il riflettere sui modi e sui linguaggi adeguati per entrare in relazione con bambini e ragazzi. Poiché ciascuno predilige esprimersi in un modo piuttosto che in un altro, moltiplicare i canali di comunicazione aumenta la possibilità di risvegliare interesse e motivazione e di comprendere opinioni e idee, rispettando abilità e preferenze individuali.

Per realizzare un’esperienza di ascolto-partecipazione, non basta inventare/utilizzare strumenti che danno spazio al pensiero dei soggetti, ma «occorre che tutto il metodo sia in ascolto, allo scopo di modellarsi a partire dalle loro rappresentazioni»³⁷.

Ci si può richiamare a un’impostazione definita, infatti, “indiziaria”³⁸, secondo cui il metodo da seguire non è un dispositivo definito in anticipo, ma materia da plasmare durante il percorso. Per essere “etica” una ricerca deve applicare il principio del rispetto, il quale «deve ispirare ogni azione euristica, anche quelle che danno forma al metodo. E un metodo che sa stare in ascolto dell’esperienza, che presta attenzione al modo in cui i soggetti stanno nella ricerca e che si lascia sorprendere dalle cose che accadono e con esse continuamente si misura, è un metodo etico»³⁹. Mortari richiama l’importanza dell’attenzione come atto essenziale del fare ricerca e, riprendendo Stein, afferma che fare attenzione «significa tenere gli occhi spalancati, non focalizzati su una domanda pre-data ma aperti all’imprevisto»⁴⁰.

³⁷ Ivi, p. 180.

³⁸ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, Carocci, Roma 2007, p. 147.

³⁹ L. Mortari, *Azioni di cura e pensieri di serra*, cit., p. 195.

⁴⁰ *Ibidem*. L’Autrice rinvia a E. Stein, *Introduzione alla filosofia*, Città Nuova, Roma 2001, p. 37.

7.3 Descrizione degli incontri fra adolescenti e fra adolescenti e bambini

Si presenta, per via schematica, la suddivisione degli incontri e delle relative attività.

Incontri	Attività
Primo incontro	Presentazione personale dei facilitatori e presentazione del Progetto Libera/volontaria adesione (patto) Gioco di presentazione Forum Discussione e approfondimento tematico Consegna del materiale Indicazioni sulla piattaforma Valutazione e autovalutazione
Secondo incontro	Sintesi/Riepilogo dell'incontro precedente Presentazione delle storie Discussione e presentazione della traccia di lavoro Suddivisione in gruppi e scelta delle tappe Valutazione e autovalutazione Dialogo e consegne a distanza
Terzo incontro	Sintesi/Riepilogo dell'incontro precedente Divisione in gruppi di "esperti" e progettazione Composizione dei tre macro gruppi per classe e condivisione Valutazione e autovalutazione Dialogo e consegne a distanza
Incontro di pomeriggio	Rifinitura degli strumenti Simulazione dell'intervento
Quarto incontro adolescenti-bambini	Attività di conoscenza reciproca Riflessioni e attività varie e complementari: alla scoperta della storia e del personaggio; alla scoperta dei valori/diritti dei bambini
Quinto incontro	Sintesi/Riepilogo dell'incontro precedente Valutazione dell'incontro con i bambini Scelta condivisa dell'attività/gioco dell'incontro seguente Predisposizione dell'attività nei sottogruppi Condivisione nei tre macro-gruppi/in grande gruppo Valutazione e autovalutazione Dialogo e consegne a distanza
Sesto incontro adolescenti-bambini	Attività di accoglienza Percorso-gioco con attività diverse e complementari Costruzione del puzzle con i disegni dei bambini

Settimo incontro	Sintesi/Riepilogo dell'incontro precedente Valutazione dell'incontro con i bambini Forum Valutazione e autovalutazione complessive Sistemazione del materiale di documentazione Consegna di materiali riepilogativi e gadget
Incontro “a sorpresa” adolescenti-bambini	Visita dei bambini agli adolescenti, a loro insaputa Realizzazione di un momento di festa Consegna di un attestato Presentazione di una parte della loro recita scolastica
Preparazione Convegni	Lavoro preventivo di raccolta di opinioni Predisposizione, attraverso la suddivisione in tre gruppi, di un contributo comune di sintesi dell'esperienza
Convegno a Padova	Partecipazione ad un Convegno Internazionale all'Università di Padova Intervento a più voci di adolescenti e insegnanti sull'esperienza vissuta Proiezione di un dvd
Convegno ad Adria adolescenti-bambini	Diffusione dell'esperienza vissuta presso autorità scolastiche-politiche Presentazione del progetto sia da parte degli adolescenti, sia da parte dei bambini

Tab. 30 Descrizione sintetica degli incontri

Si passa ora a una descrizione dettagliata di alcune attività salienti dei diversi incontri, opportunamente selezionate.

Gli strumenti di ricerca e valutazione verranno più ampiamente descritti nelle pagine a seguire, in una sezione apposita.

a) Primo incontro

Presentazione personale dei facilitatori e presentazione del Progetto

Utilizzo di un power point illustrativo del Progetto relativamente a: attori coinvolti, finalità, metodi, strumenti, tempi, luoghi.

Libera/volontaria adesione (patto)

Formalizzazione a voce dell'impegno volontario di attuare il progetto, “mettendosi in gioco” nel predisporre dei momenti di incontro con bambini di classi III, IV e V di Scuola Primaria.

Gioco di presentazione

Presentazione del proprio nome associato a una cosa e/o azione della stessa iniziale; scrittura in un post-it, lettura ad alta voce, collocazione su un cartellone in modo da formare l'identificativo della classe liceale (III A). È stata scelta una modalità di gioco volutamente semplice per fornire degli spunti su attività da proporre ai bambini.

Mi chiamo e mi piace

Forum (si veda il paragrafo 7.5).

Discussione e approfondimento tematico

Attraverso l'utilizzo di un power point vengono enucleati i concetti-chiave del percorso: dalla nascita di un nuovo movimento culturale e giuridico di riconoscimento dei diritti umani nel Novecento (Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo, Parigi, 1948) a un particolare sguardo sui diritti dell'infanzia (Dichiarazione dei Diritti del Fanciullo, New York, 1959; Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, New York, 1989).

A seguire, un'analisi approfondita della Crc, dei suoi principi generali e dei "diritti di ascolto-partecipazione" (artt. 12-17, 31).

Inoltre, un breve resoconto di alcune buone pratiche di partecipazione attuate da adolescenti, anche verso bambini più piccoli, tratte dal Rapporto Unicef 2003⁴¹ e riferimento al Children's Forum di New York del 2002.

Infine presentazione della Convenzione nella sua versione semplificata, illustrata, accessibile ai bambini⁴².

Il power point è stato reso in maniera ipertestuale attraverso continui link all'immagine iniziale, che guidava l'intero percorso. Si tratta di una strada, da costruire insieme, pezzo dopo pezzo, in un continuo incastro, dove ciò che si è fatto prima è funzionale al passo successivo e a questo bene si integra. Lungo la strada, che ha sì una direzione di senso, ma non una meta prestabilita e fissa, vi sono due persone, identificate come "adolescenti", con un "bambino", il quale semplicemente si appoggia a loro, partecipando con piena autonomia. I tre sorreggono un 'pezzo' di strada, costruito insieme⁴³.



Fig. 7 Immagine-guida del percorso

Consegna del materiale

A ciascun adolescente e all'insegnante viene consegnata una cartellina, dove raccogliere tutti gli stimoli e le sollecitazioni che sarebbero emersi di volta in volta nel Percorso.

⁴¹ Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo 2003*, cit.

⁴² Unicef, *I diritti dei bambini in parole semplici*, Arti Grafiche, Roma 2000.

⁴³ L'immagine è stata ricavata utilizzando in parte uno dei noti quadri di Keith Haring (Untitled, 1985).

Essa conteneva già al suo interno:

- Dichiarazione universale dei diritti umani (1948)
- Dichiarazione dei diritti del fanciullo (1959)
- Convenzione internazionale sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza⁴⁴.
- Stampa di power point su: contenuti; struttura del progetto; accesso alla piattaforma multimediale.

Indicazioni sulla piattaforma

Attraverso l’ausilio di un power point (anche stampato) si sono, dunque, fornite le indicazioni per l’utilizzo di una piattaforma multimediale. Si tratta di un “ambiente”, a integrazione degli incontri in presenza, per scambiare opinioni e sensazioni, condividere materiali, progettare/organizzare il percorso, che è stata ospitata nel sito del Dipartimento di Scienze dell’Educazione – Corsi on line⁴⁵. Ad essa si poteva partecipare solo per iscrizione, attraverso una chiave/password, per cui i contenuti erano chiusi agli esterni al Progetto.

La Piattaforma era strutturata per argomenti in:

- un’area di familiarizzazione, con note tecniche sull’utilizzo dello strumento;
- un’area di lavoro generale che ospitava: *Forum News* (con annunci e news di carattere generale), *Glossario progetto* (glossario di alcuni termini utilizzati); *Materiali* (documenti di interesse scaricabili); *Sitografia* (sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza e sulla Convenzione Onu 1989); *Forum saluti* (spazio per inserire saluti e commenti liberi);
- un’area di lavoro per i sottogruppi, per aggiornarsi reciprocamente su attività e materiali da preparare per gli incontri con i bambini.

Era presente infine un calendario, ove era indicata la *time-line* del percorso, con i principali eventi evidenziati.

Valutazione e autovalutazione (si veda il paragrafo 7.5).

b) Secondo incontro

Sintesi/Riepilogo dell’incontro precedente

All’inizio dell’incontro, si è attuata una ripresa veloce dei concetti precedenti attraverso l’utilizzo di un power point che, a partire dall’immagine guida della strada, ripercorreva gli elementi caratterizzanti il primo incontro.

È stato quindi presentato, con la stessa modalità, la traccia del lavoro da svolgere nella giornata, ovvero l’approfondimento di alcune coordinate progettuali per lavorare, sia tra adolescenti, sia con bambini. Per il primo caso – lavoro tra adolescenti – è stata illustrata la tecnica cooperativa del Jigsaw, mentre per il secondo – lavoro con i bambini – la modalità progettuale, prevalentemente utilizzata, è stata quella dello sfondo integratore.

Presentazione delle storie

Si è condivisa, come particolarmente adatta per operare con i bambini, la modalità dello sfondo integratore: l’involucro, il contenitore, che raccoglie varie sollecitazioni e attività, in modo che queste non siano frammentate e isolate, ma collegate tra loro in una unità. Lo

⁴⁴ Unicef, *Convenzione sui diritti dell’infanzia*, Primegraf. Roma 2004.

⁴⁵ Cfr. <http://fad2.educazione.unipd.it> (Progetto ascolto-partecipazione).

sfondo di tipo narrativo-fantastico, in particolare, è una trama (ad esempio una storia o un racconto) entro cui il bambino può ricercare le sue conoscenze, vivere e ripercorrere le sue esperienze e farne oggetto di condivisione con gli altri. Tra le caratteristiche di questa opzione didattica si ritrovano la valorizzazione: del gioco, dell'esplorazione, della curiosità, della ricerca, della vita di relazione, della mediazione attiva e iconica (mediante il ricorso all'esperienza e alle immagini)⁴⁶.

Sono state quindi proposte due storie attraverso una sintesi sia dell'opera letteraria, tramite un power point illustrato, ovvero *Matilde* di Roald Dahl del 1988⁴⁷ e *Ortone e i piccoli Chi* del Dr. Seuss del 1954⁴⁸, sia della versione filmica (di circa 15 minuti) – attraverso la proiezione – di *Matilda 6 mitica*⁴⁹ e *Ortone e il mondo dei Chi*⁵⁰. Oltre alle sintesi (costruite raccogliendo passi e sequenze su ascolto e partecipazione) sono state consegnate le opere nella loro interezza, in ambo i formati. In entrambi i casi l'attenzione era volta non solo a riferire la trama della storia, ma anche ad evidenziarne i punti riguardanti i concetti di ascolto e partecipazione. Le due storie, infatti, ben si prestano al focus tematico del progetto e offrono molti stimoli che possono sollecitare a rintracciarne altre. Le adolescenti, tuttavia, hanno optato per sceglierne una tra le due presentate.

Prevedendo questa possibilità, si è cercato di proporre due storie che presentassero tra loro caratteri peculiari differenti: l'una centrata su un personaggio femminile, l'altra maschile; l'una su esseri umani, l'altra su animali; l'una di stampo più realistico, l'altra più fantastico; l'una narrata in prosa, l'altra in rima...

La scelta, molto meditata, è infine ricaduta su “Ortone e i piccoli Chi”.



Fig. 8 Storie presentate – concetti di ascolto e partecipazione

Discussione e presentazione della traccia

Approfondendo alcuni aspetti evidenziati nel momento iniziale di discussione, intorno alla progettazione di un intervento per/con i bambini, è stata predisposta una traccia dell'incontro da svolgere che prevedesse al suo interno dei “momenti/attività” ritenuti fondamentali.

⁴⁶ Cfr. V. Severi, P. Zanelli, *Educazione, complessità e autonomia dei bambini*, La Nuova Italia, Firenze 1990; P. Zanelli (a cura di), *Una scuola uno “sfondo”. Sfondo integratore organizzazione didattica e complessità*, Nicola Milano 3, Bologna 1998; A. Canevaro, *I bambini che si perdono nel bosco*, La Nuova Italia, Firenze 1976; L. Tomat, F. Bonsaver, *Progettare per sfondi integratori*, in E. Felisatti, *Modelli progettuali e valutativi per l'intervento didattico*, Cleup, Padova 2005.

⁴⁷ R. Dahl, *Matilde*, Salani, Milano 2008 (ed. or. 1988).

⁴⁸ Dr. Seuss, *Ortone e i piccoli chi!*, Giunti Junior, Firenze-Milano 2008 (ed. or. 1954).

⁴⁹ *Matilda 6 mitica*, regia di Danny De Vito, 1996.

⁵⁰ *Ortone e il mondo dei Chi*, regia di Jimmy Hayward, Steve Martino, 2008.

Tra questi: la presentazione reciproca e l'accoglienza iniziale; un momento di raccolta spontanea dei pareri dei bambini su ascolto e partecipazione, la presentazione del personaggio prescelto e della sua storia; alcune attività per giocare e riflettere sui nuclei di interesse, un “compito” da svolgere individualmente in presenza o tra un incontro e l'altro e la valutazione finale.

Tutte queste sollecitazioni sono state suddivise in due parti: *Alla scoperta della storia (del personaggio e nostra)* e *Alla scoperta dei valori/diritti nascosti*. Si trattava di aspetti che le ragazze avevano potuto, almeno in parte, già esperire in prima persona nei due incontri realizzati all'inizio del Progetto.

Il ricercatore ha poi operato una divisione approssimata dei tempi per ogni attività⁵¹.

Infine, è emersa da subito l'esigenza di predisporre delle attività che potessero essere adatte a bambini di tre diverse classi, con la possibilità di operare poi sfumature differenziate per età.

Suddivisione in gruppi e scelta delle tappe

Si è approfondita la tecnica dell'apprendimento cooperativo del *Jigsaw*, utilizzata per far propri dei contenuti e imparare a collaborare con gli altri attraverso un insegnamento reciproco. Le fasi principali di tale tecnica sono: scelta dei temi e formazione dei gruppi; consegna dei materiali e suddivisione delle parti (ogni gruppo aveva il compito di programmare/organizzare specifici momenti o attività); discussione e lavoro nei gruppi di “esperti”; condivisione nei gruppi eterogenei⁵².

Sono stati pertanto formati 5 gruppi di 6 persone⁵³, ognuno dei quali doveva approfondire due tappe tra le 10 totali (9 tappe, di cui una divisa in due momenti) previste dalla traccia⁵⁴. Ogni gruppo, spazialmente situato in una parte dell'aula, ha espresso la preferenza sulle tappe da realizzare. I gruppi sono stati denominati dal ricercatore con le lettere dell'alfabeto, per non creare confusione con la numerazione delle tappe, ma è stato da subito chiesto alle ragazze di trovare un identificativo. Si è infine scelto un referente per ogni gruppo.

È stato previsto un momento iniziale in cui confrontarsi e scrivere su un post-it le idee/proposte da attuare. Solo in un secondo momento sono state consegnate delle “cartelline di attrezzi”, colorate diversamente (a indicare il diverso contenuto, specifico per ogni tappa), che contenevano spunti, immagini, materiali per poter eventualmente integrare/arricchire quanto già abbozzato all'interno del gruppo.

A tutte le ragazze è stata successivamente consegnata una traccia completa di tutte le dieci tappe, su cui scrivere le idee/attività pensate per le tappe a loro assegnate, in modo che avessero anche una visione complessiva di dove il loro contributo andava a situarsi.

Valutazione e autovalutazione (si veda il paragrafo 7.5).

Dialogo e consegne a distanza

Ogni gruppo poteva continuare la discussione attraverso uno spazio specifico all'interno della piattaforma, con la possibilità di avere un supporto del ricercatore, se richiesto.

⁵¹ Il tempo a disposizione delle ragazze era infatti limitato a causa dell'intreccio delle esigenze delle due scuole coinvolte, ed è stato così necessario regolarlo fin dal principio.

⁵² Per una sintesi ragionata si veda E. Felisatti, *Cooperare in team e in classe*, Pensa MultiMedia, Lecce 2006.

⁵³ Il criterio di formazione dei gruppi è stato misto: suggerimento dell'insegnante e preferenze espresse dalle ragazze. È stata questa un'attività di negoziazione che ha avuto luogo nella settimana tra un incontro e l'altro.

⁵⁴ Si è deciso di mantenere il linguaggio evocato dall'immagine/simbolo-guida della strada.

Ogni referente avrebbe dovuto poi comunicare la struttura dell'attività pensata e i materiali di cui i suoi compagni avrebbero avuto bisogno per realizzarla (distinguendo quelli eventualmente in possesso da quelli da procurare), entro una data prestabilita.

c) Terzo incontro

Sintesi/Riepilogo (simile a quanto già presentato nel precedente incontro).

Divisione in gruppi di “esperti” e progettazione

A seguito della richiesta di materiali, sono state portati in classe tre contenitori con: cancelleria (matite, forbici, scotch...); colori (pennarelli, pastelli, tempere...); altro materiale (cartoncini colorati, nastro, spago...), cartelloni, carta da pacchi; computer...

I gruppi hanno iniziato a realizzare i materiali necessari, trasformando la classe in un creativo laboratorio/atelier. Le ragazze hanno cercato di pensare ai modi e alle parole in grado di tradurre le tematiche affrontate in un linguaggio accessibile ai più piccoli, allo scopo di facilitare la comprensione nella consapevolezza che i bambini utilizzano molto, oltre alla comunicazione verbale, il gioco e le immagini.

A causa del poco tempo a disposizione e del desiderio di prepararsi al meglio, un gruppo ha proposto spontaneamente di fermarsi a ultimare i lavori di pomeriggio, sempre presso i locali scolastici.

Composizione dei 3 macro gruppi per classe e condivisione

Riprendendo la tecnica del Jigsaw, i 5 gruppi di “esperti” sulle due tappe assegnate si sono a questo punto destrutturati. Le 6 persone di ogni gruppo si sono così divise in 3 coppie, secondo sia le preferenze individuali, sia i saperi/competenze acquisiti all'interno del gruppo. Ogni coppia si è unita a quelle degli altri gruppi costituendo un nuovo macro-gruppo di 10 persone, per un totale di 3 macro-gruppi, che avrebbero operato ognuno, rispettivamente, nelle classi III, IV e V di Scuola Primaria.

All'interno del nuovo macro-gruppo, ogni coppia ha esposto alle altre la struttura delle due tappe preparate in precedenza e ogni ragazza ha potuto così completare la propria scheda/traccia e avere un'idea generale e particolareggiata dell'intervento in classe. Ciascun macro-gruppo ha potuto modificare alcune attività a seconda dell'età dei bambini a loro affidati.

Valutazione e autovalutazione (si veda il paragrafo 7.5).

Dialogo e consegne a distanza (simile a quanto già presentato nel precedente incontro).



Fig. 9 Terzo incontro

d) Incontro spontaneo

Rifinitura degli strumenti

In seguito all’attivazione di un gruppo di adolescenti e della docente per i relativi permessi, è stato possibile usufruire di un tempo pomeridiano per ultimare le attività e affinare le preparazioni. Si è ritornati quindi nei gruppi originari di esperti per concludere le attività iniziate. Tutta la classe ha aderito positivamente e ha partecipato con senso di responsabilità, impegno, entusiasmo. I materiali prodotti mostrano infatti un’alta cura del dettaglio, della cosa “ben fatta”⁵⁵. Anche l’insegnante e il ricercatore hanno preso parte attiva al lavoro.

Data la maggior informalità dell’incontro si è creato un clima di festa, con un momento conviviale alla fine.



Fig. 10 Incontro spontaneo

Simulazione dell’intervento

A livello di classe, è stata riletta la traccia generale dell’incontro e ogni gruppo di esperti ha brevemente presentato le proprie tappe, arricchendole questa volta visivamente con il materiale ultimato.

I tre macro-gruppi di esperti hanno avuto poi modo, autonomamente, non senza timori, durante un’ora curricolare, di effettuare una breve simulazione dell’intero intervento.

e) Quarto incontro: adolescenti-bambini

Raggiunta a piedi la Scuola Primaria, in un tragitto dal centro alla periferia, le adolescenti si sono divise nelle tre classi. I bambini e le insegnanti erano a conoscenza unicamente del loro arrivo ma non delle attività e modalità di svolgimento, in modo da mantenere alta l’attenzione anche grazie all’effetto novità/sorpresa per tutti.

L’incontro è stato strutturato nelle due macro-fasi di cui si è detto: “alla scoperta della storia e del personaggio” e “alla scoperta dei valori/diritti dei bambini”. Ogni macro-gruppo era accompagnato da un facilitatore, che lo supportava nei materiali e nei tempi, ma che lasciava il pieno protagonismo alle adolescenti. In ogni classe era inoltre presente l’insegnante di Scuola Primaria.

Si presenta, di seguito, una delle sintesi dell’incontro, a disposizione di ogni ragazza, ricordando che la medesima struttura è stata diversamente declinata nelle tre classi.

⁵⁵ Sulla cosa “ben fatta” si veda E. Toffano Martini, *La cultura dei diritti umani e l’educazione delle prime età. Indizi di un ‘prima’ e di un ‘oltre’ in Emmanuel Mounier*, in C. Xodo, M. Benetton (a cura di), *Origini e prospettive della Scuola di Pedagogia di Padova*, Pensa MultiMedia, Lecce 2007, pp. 343-345.

Traccia

Tappe del primo incontro tra adolescenti e bambini

Sfondo integratore: storia di
Ortone e i piccoli Chi



Alla scoperta della storia e del personaggio (45 min)

1 Presentazione del personaggio e dello sfondo integratore (5 min) (Gruppo A)

Entrata di tutte le 10 ragazze del gruppo, che si posizionano ai lati della classe, mentre le 2 ragazze del Gruppo A si presentano e presentano Ortone, personaggio che li avrebbe guidati alla scoperta di alcuni diritti. Utilizzo di un cartellone in cui è rappresentato l'elefante che viene appeso in classe.

2 Presentazione reciproca e accoglienza (10 min) (Gruppo B)

Con musica di sottofondo (si utilizza quella finale del film caricata sul computer) i bambini si passano un elefantino realizzato con bicchieri e allo stop del suono chi lo ha in mano dice il proprio nome e qualcosa di sé. Partecipano tutti, sia grandi che piccoli.

3 Momento di raccolta del parere dei bambini sull'Ascolto (15 min) (Gruppo C)

Le due ragazze del Gruppo C chiedono ai bambini cosa significa per loro "essere ascoltati" e distribuiscono a ciascuno un fiore in cui scrivere il proprio pensiero. Vengono poi attaccati su un cartellone in cui è rappresentato un fiore più grande e letti ad alta voce.

4 Presentazione della storia (15 min) (Gruppo A)

Si fa vedere una sintesi del film di Ortone, preceduta da una breve illustrazione delle ragazze del Gruppo A nella quale si anticipa che verranno mostrati i punti della storia in cui anche Ortone e gli altri personaggi "si sentono ascoltati" e "partecipano/sono coinvolti"; al termine si chiede se la storia è piaciuta.

Alla scoperta dei valori/diritti nascosti (45 min)

5 Attività/Gioco sull'Ascolto (10 min) (Gruppo D)

Viene appeso un cartellone con un grande cruciverba che i bambini completano rispondendo a domande sia sulla storia che su alcuni diritti dei bambini (sono state realizzate 3 versioni di cruciverba con domande graduate in difficoltà a seconda della classe). Nella colonna colorata emerge la parola "Ascolto".

6 Attività/Gioco sulla Partecipazione (10 min) (Gruppo E)

Si chiede ai bambini di spostare i banchi ai lati e di lasciare uno spazio centrale vuoto in cui viene creato un piccolo percorso ad ostacoli. Un solo bambino viene bendato e gli altri compagni lo guidano con la voce a superare il percorso. Le ragazze spiegano che il bambino si trova nella situazione di Ortone che deve superare gli ostacoli della giungla e, come lui, ci può riuscire solo con la partecipazione di tutti.

7 a Riflessione sulla Convenzione (5 min) (Gruppo D)

Si risistemano i banchi. Due ragazze del gruppo D appendono un cartellone in cui è rappresentato "L'albero dei diritti" e chiedono ai bambini di compilare delle foglie di cartoncino in cui scrivere alcuni diritti dei bambini (si accenna che esiste un documento che li comprende tutti: la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza).

7 b Riflessione sui diritti di ascolto-partecipazione (5 min) (Gruppo E)

Due ragazze del Gruppo E dicono di soffermarsi in particolare sui diritti di "ascolto" e "partecipazione" affrontati insieme e attaccano nel frattempo un altro cartellone con alcune immagini del film; i bambini devono decidere se è rappresentato l'ascolto (o anche il non ascolto) o la partecipazione (o la non partecipazione) e si attacca di fianco una nuvoletta con soprascritta la parola.

8 Consegna/prodotto dei bambini (10 min) (Gruppo C)

Sottolineando l'importanza del contributo/apporto che possono dare anche i bambini per diffondere e attuare questi diritti, si consegna un foglio di carta di piccole dimensioni e si chiede di rappresentare con un disegno l'ascolto (per me l'ascolto è come...) e si comunica che i loro disegni verranno utilizzati per qualcosa di speciale nel prossimo incontro ma senza svelare di cosa si tratta.

In caso di mancato compimento si lascia la consegna di ultimarli a casa/in un secondo momento.

9 Valutazione (5 min) (Gruppo B)

Le ragazze appendono un cartellone nel quale è rappresentata la lunga proboscide di Ortone suddivisa in 5 settori (da 1: poco apprezzamento a 5: molto apprezzamento). Ai bambini viene chiesto se è piaciuta l'attività e per rispondere attaccano un post-it in corrispondenza del settore di gradimento.

Fig. 11 Tappe del primo incontro tra adolescenti e bambini



Fig. 12 Quarto incontro

f) Quinto incontro

Sintesi/Riepilogo dell'incontro precedente (simile a quanto già presentato nei precedenti incontri).

Valutazione dell'incontro con i bambini (si veda il paragrafo 7.5).

Scelta condivisa dell'attività/gioco dell'incontro seguente

La progettazione del secondo intervento con i bambini ha implicato oltre alla valutazione critica del primo, anche l'attenta considerazione delle preferenze espresse dai più piccoli

(quali le dimensioni del gioco, del movimento, del gruppo) e la valorizzazione di quanto da loro prodotto (disegni sull'ascolto, ma anche pensieri, depositati su fiori e foglie).

Le adolescenti avvertono di dover far emergere il filo conduttore dell'esperienza, richiamando alla memoria le tappe compiute insieme, e di far percepire un'unità di senso, racchiudendo, in un contenitore reale e metaforico, tutte le azioni e le sollecitazioni.

Le idee/proposte raccolte si sono concentrate attorno a due possibilità: un grande gioco-percorso; un libro pop-up. Ciò, in quanto entrambe le soluzioni avrebbero permesso, al passaggio rispettivamente di ogni casella o pagina, di richiamare o approfondire riflessioni e attività compiute insieme durante il primo incontro.

Si è optato per il gioco-percorso, a misura di bambino, di 9 caselle disposte a spirale, su cui camminare, saltare, strisciare ... superando prove di vario genere. Per non perdere però l'idea ugualmente valida del libro, che a molte adolescenti piaceva, si è deciso di realizzare un grande libro-guida bidimensionale del gioco, una sorta di manuale di istruzioni⁵⁶.

Viene quindi presentato con un power point, un riassunto dei "passi" compiuti nel primo incontro con i bambini, al fine di creare il filo conduttore nel gioco/attività da realizzare. È stata l'occasione per riprendere il motto della storia "... e io dico la mia: ogni persona è importante, per piccola che sia"!, per farlo diventare lo slogan del Progetto, accompagnato dal logo, già stampigliato nelle schede di lavoro: impronte grandi e piccole a raffigurare quelle di adolescenti e bambini in cammino.

Per quanto invece attinente alla valorizzazione dei prodotti dei bambini, dopo un primo momento di confronto in cui non si era pervenuti ad una proposta soddisfacente da parte delle adolescenti, causa limiti temporali, il ricercatore ha presentato due opzioni: un *memory* o un *puzzle*⁵⁷. Si è scelto per questa seconda modalità, che, come vedremo, permette poi di unire i contributi delle diverse classi.

Si è stabilito, inoltre, che i fiori e le foglie con i pensieri dei bambini di tutte e tre le classi fossero fotocopiati su cartoncini colorati e collocati su un grande filo a decorazione del gioco-percorso, dando altresì il senso che in più classi si stavano svolgendo le medesime attività.

Predisposizione dell'attività nei sottogruppi (simile a quanto già presentato nei precedenti incontri).

Condivisione nei 3 macro-gruppi/in grande gruppo (simile a quanto già presentato nei precedenti incontri).

Valutazione e autovalutazione (si veda il paragrafo 7.5).

Dialogo e consegne a distanza (simile a quanto già presentato nei precedenti incontri).

g) Sesto incontro adolescenti-bambini

Le tappe predisposte per il secondo incontro, svoltosi secondo le medesime modalità organizzative del primo, sono state quelle riassunte nella seguente traccia.

⁵⁶ A causa di limiti temporali, il gruppo di ricerca predispone parte del testo da inserire nel librone, scegliendo di renderlo in rima come l'opera letteraria del Dr.Seuss (la scelta della rima viene ripresa anche nella versione filmica quando interviene il narratore).

⁵⁷ Idee emerse durante il 'precedente' del Laboratorio in Scienze della Formazione Primaria.

Traccia

Tappe del secondo incontro tra adolescenti e bambini

Sfondo integratore: storia di
Ortone e i piccoli Chi



1 Attività di accoglienza (10 min, 10.15-10.25) (Gruppo B)

Una volta spostati tutti i banchi e creato uno spazio centrale libero, si chiede ai bambini di ricomporre la frase finale del film di Ortone *“La storia è finita e io dico la mia: ogni persona è importante, per piccola che sia”* mettendo in ordine su un cartellone i foglietti in cui è stata suddivisa. Le ragazze incollano la frase e la commentano brevemente (richiamo all’importanza/dignità di ogni persona, piccola o grande, e del suo personale contributo)

2 Costruzione del percorso (10 min, 10.25-10.35) (Gruppo B e D)

Le ragazze del Gruppo B predispongono il percorso per terra.

Le ragazze del Gruppo D consegnano ad ogni bambino un foglietto o cartoncino colorato in cui ognuno può disegnare un sasso, un ciuffo d’erba o un insetto. Li raccolgono (se necessario rifiniscono con il bambino) e poi li incollano nel gioco-percorso in modo che risulti così co-costruito anche dai bambini (finché i bambini iniziano le successive attività le ragazze terminano di abbellire il percorso)

3 Divisione della classe in tre gruppi e presentazione del gioco (5 min, 10.35-10.40) (Gruppo B)

Si suddivide la classe in tre gruppi (con l’eventuale aiuto da parte dell’insegnante) e si presenta il percorso: sono da percorrere 9 passi/caselle con alcuni ostacoli. Non c’è competizione ma è necessario l’aiuto di tutti per giungere alla meta. Ogni gruppo farà da “pedina vivente” per 3 caselle, poi uscirà e passerà il “testimone” ad un altro gruppo (in modo che ognuno possa fare almeno un po’ del percorso; per cui Gruppo 1: passo/casella 1, 2, 3; Gruppo 2: passo/casella 4, 5, 6; Gruppo 3: passo/casella 7, 8, 9). In alcuni passi/caselle ci saranno delle attività da fare (tutti e tre i gruppi contemporaneamente, non solo chi è “pedina”) al termine di ognuna delle quali verrà consegnata un pezzo della “sorpresa” finale: il puzzle.

4 Gioco del percorso (40 min, 10.40-11.20) (Gruppo A, C, E, D)

Il percorso sarà accompagnato dalla lettura del grande libro che raccoglie le attività svolte nell’incontro precedente (per ogni passo/casella c’è una corrispondente pagina di libro) da leggere ad alta voce (Gruppo E). Alcune caselle sono accompagnate anche da una nuova attività da svolgere (Gruppi A e C). Al superamento di ogni attività verrà consegnato un pezzo di puzzle a gruppo (Gruppo D).

5 Costruzione del puzzle dell’ascolto-partecipazione (10 min, 11.20-11.30) (Gruppo D)

Ogni gruppo condivide i pezzi di puzzle vinti con gli altri e si compone sul pavimento un unico grande puzzle che raccoglie i disegni dei bambini. Nella costruzione le ragazze del Gruppo D mostrano, in caso di difficoltà, ai bambini il prototipo in piccolo da copiare e aiutano i bambini. Al termine le ragazze dicono di aver fatto tesoro dei loro disegni e che il loro contributo è diventato così un nuovo gioco che rimarrà alla classe e che può essere unito a quello di altre classi (le ragazze raccolgono i pezzi e vanno a ricostruire il puzzle fuori in corridoio, unendolo a quello degli altri mentre i bambini fanno l’attività successiva)

6 Valutazione (5 min, 11.30-11.35) (Gruppo B)

Le ragazze consegnano una schedina in cui è riprodotto in piccolo il cartellone della valutazione; ognuno vota così in segreto con una crocetta sul numero di gradimento scelto. Le ragazze raccolgono e riportano i voti nel cartellone appiccicando i post-it in numero corrispondente.

7 Unione dei tre puzzle in corridoio e saluti (10 min, 11.35/11.45) (gruppo D)

Bambini e ragazze escono in corridoio per vedere il grande puzzle, frutto dell’unione dei puzzle e quindi di tutti i disegni delle tre classi. Saluti e foto finali.

Fig. 13 Tappe del secondo incontro tra adolescenti e bambini

Si esaminano, in particolare, le attività svolte durante il percorso, cui è stato dato un titolo “realistico” accompagnato da una esplicitazione narrativa in rima, e sintetizzate in tabella.

Numero casella del percorso	Titolo pagina del libro corrispondente	Attività da svolgere	Presentazione dell'attività
passo/ casella 1	Presentazione di Ortone <i>Ortone: un esperto di ascolto che intercetta chi?</i> <i>La flebile voce del piccolissimo SindaChi!</i>	Ogni gruppo completa una scheda/identikit di uno dei personaggi principali Gruppo 1: Ortone Gruppo 2: SindaChi Gruppo 3: Jo-Jo	Gruppo A
passo/ casella 2	Accoglienza e presentazione reciproca <i>Sulle note della storia-film di Ortone ci conosciamo, bambini e ragazzi, tutti per nome</i>	Fare l'acrostico di ORTONE inserendo per ogni lettera una sua qualità Gruppo 1: OR Gruppo 2: TO Gruppo 3: NE	Gruppo C
passo/ casella 3	Una raccolta di pareri <i>Appoggia ora il tuo pensiero qui sul fiore rosa che ospita il mondo dei Chi</i>	Osservare i fiori e le foglie che abbelliscono il percorso (riportano non solo i pareri espressi l'altra volta dalla loro classe ma da tutte e tre)	Gruppo E
passo/ casella 4	La storia in breve <i>Ascoltare e partecipare, grandi qualità, salvano l'intera, minuscola città!</i>	Ogni gruppo mima una scena della storia e gli altri indovinano (esempi) Gruppo 1: Aquila che ruba il fiore ad Ortone Gruppo 2: Ortone imprigionato dai macachi e dalla cangura Gruppo 3: Jo-Jo che contribuisce a salvare il suo Paese con il suo grido insieme agli altri Chi	Gruppo A
passo/ casella 5	Un'attività-gioco sull'ascolto <i>In uno spazio da completare si svelerà una capacità che è bene coltivare</i>	Ogni gruppo parla usando solo dei numeri, gli altri devono “ascoltare le emozioni” cioè capire dal tono di voce e dai gesti usati quale emozione stanno rappresentando (esempi) Gruppo 1: sceglie tra rabbia o stupore Gruppo 2: sceglie tra felicità o paura Gruppo 3: sceglie tra tristezza o imbarazzo	Gruppo A
passo/ casella 6	Un'attività-gioco sulla partecipazione <i>È necessaria la tua partecipazione</i>	Ogni gruppo costruisce una “macchina umana” (un primo bambino sceglie un movimento semplice e ripetitivo ed emette un suono particolare; un secondo si unisce a lui con un nuovo gesto e suono e così via; alla fine tutto il	Gruppo C

	<i>per dare all'amico la giusta indicazione</i>	gruppo sarà interconnesso e la macchina potrà essere guidata facendola andare più forte/piano e facendole fare più/meno rumore). Si può fare il paragone con la “macchina” costruita da Jo-Jo nel film, dalla quale prende la tromba per il suo urlo/rumore finale.	
passo/ casella 7	Una corretta denominazione e un'importante collocazione <i>Verso l'albero dei diritti andiamo in spedizione: vi troviamo una bella Convenzione!</i>	Consegnare “i diritti dei bambini in parole semplici”/versione semplificata della Convenzione e far ritrovare ai bambini 3 articoli (artt. 12-13-15) che richiamano ascolto e partecipazione (preparate delle striscette per ogni gruppo con 10 diritti tra i quali scegliere)	Gruppo C
passo/ casella 8	Valutazione dell'incontro <i>Sulla proboscide di Ortone fissa la tua personale valutazione</i>	Attaccare il cartellone della valutazione che verrà completata alla fine dell'incontro.	Gruppo E
passo/ casella 9	Il nostro slogan <i>La storia è finita e io dico la mia: Ogni persona è importante, per piccola che sia</i>	Chiedere ai bambini se ricordano lo slogan iniziale.	Gruppo E

Tab 31 Attività del percorso





Fig. 13 Sesto incontro

h) Settimo incontro

Sintesi/Riepilogo dell'incontro precedente

Il riepilogo questa volta ha coinvolto l'intero percorso ed è stato arricchito con delle foto per riprendere i punti principali e l'articolazione delle attività.

Valutazione dell'incontro con i bambini (si veda il paragrafo 7.5).

Forum (si veda il paragrafo 7.5).

Valutazione e autovalutazione complessive (si veda il paragrafo 7.5).

Consegna di materiali riepilogativi e gadget

La realizzazione del Progetto ha previsto modalità attive e partecipative, coinvolgimento individuale e di gruppo. Sono stati molteplici gli spunti di contenuto e di metodo e vari gli strumenti utilizzati. Ne sono stati pertanto evidenziati alcuni, attraverso un sintetico fascicoletto consegnato ad ogni ragazza, ad integrazione del materiale già presentato nei diversi incontri, in modo da non dimenticare gli importanti riferimenti anche teorici che sono alla base dell'esperienza e averne una visione unitaria.

Attraverso uno schema a tre colonne, sono stati presentati, nella prima colonna, alcuni spunti di contenuto, di metodo e relativi agli strumenti utilizzati, ai quali sono stati accostati, nella seconda colonna, spiegazioni sintetiche con rinvio a fonti bibliografiche/sitografiche e, nella terza colonna, riferimenti puntuali all'esperienza realizzata/vissuta.

Si riportano qui solo alcuni stralci del fascicoletto consegnato alle adolescenti e si rinvia per la versione completa all'appendice.

Tracce di contenuto ...

Spunti di contenuto	Coordinate bibliografiche	Riferimento all'esperienza
I gradi della Partecipazione	Roger A. Hart appronta una specifica "Scala della Partecipazione" per ragazzi e ragazze, a partire da un modello per gli adulti elaborato in precedenza. La "scala", di 8 gradini, è distinta in due	Ci collochiamo al "gradino" di "condivisione operativa" (n. 6) con alcuni elementi di

	<p>blocchi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nel primo blocco vengono classificate <i>situazioni di non partecipazione</i>, in cui bambini e adolescenti sono strumentalizzati o semplicemente coinvolti in attività già prestabilite da altri; - nel secondo blocco vengono indicate <i>situazioni di sempre più attiva partecipazione</i>, in cui i giovani, considerati come realmente influenti nelle scelte progettuali da attuare, sono investiti di adeguata responsabilità nella diretta gestione dei processi. Bambini e adolescenti possono scegliere di lavorare a diversi livelli su diversi progetti o durante fasi diverse dello stesso progetto. Il principio importante è quello di evitare di lavorare ai tre livelli inferiori. <p>Hart R.A. (2004), <i>La partecipazione dei bambini. Teorie e pratiche di coinvolgimento dei giovani cittadini nello sviluppo comunitario e nella difesa dell'ambiente</i> (a cura di Arciragazzi, Comitato nazionale e Comitato italiano per l'Unicef), Roma, Union Printing.</p>	<p>“progettazione in proprio” (n. 7 e n. 8).</p>
--	--	--

Tracce di metodo ...

Spunti di metodo	Coordinate bibliografiche	Riferimento all'esperienza
<p>Il <i>Jigsaw</i></p>	<p>È una tecnica dell'apprendimento cooperativo per far propri dei contenuti e imparare a collaborare con gli altri attraverso un insegnamento reciproco. Le fasi principali sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> - scelta dei temi e formazione dei gruppi; - consegna dei materiali e suddivisione delle parti; - discussione e lavoro nei gruppi di “esperti”; - condivisione nei gruppi eterogenei. <p>Felisatti E. (2006), <i>Cooperare in team e in classe</i>, Lecce, Pensa MultiMedia.</p>	<p>Abbiamo utilizzato questa modalità di lavoro per progettare gli incontri alla Scuola Primaria, dividendoci prima in 5 “gruppi di esperti” (A, B, C, D, E), ognuno con il suo compito, e poi condividendo idee e materiali nei 3 “gruppi per classe” (gruppi che hanno realizzato l'intervento nelle classi III, IV, V).</p>

Tracce degli strumenti ...

Tipologia degli strumenti	Riferimento all'esperienza	Descrizione
per l'introduzione, l'accompagnamento e la valutazione 	Cartellina individuale	<ul style="list-style-type: none"> - Stampa di power point: sui contenuti; sulla struttura del progetto; sull'accesso alla Piattaforma; - Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza - (Comitato italiano per l'Unicef, Roma, Primegraf).
	Schede individuali	<ul style="list-style-type: none"> - Tracce degli incontri con i bambini; - schede di valutazione e autovalutazione in itinere; diario degli incontri con i bambini.

A conclusione una serie di stimoli riflessivi, tratti da vari libri o pubblicazioni relative alle tematiche affrontate.

È stato poi consegnato alla docente il libro dei "Diritti dei bambini in parole semplici" e un cd con le foto dell'esperienza, mentre ad ogni singola ragazza un segnalibro dell'Unicef, con una frase che evoca il vissuto emozionale provato durante l'esperienza: «Un giorno la paura bussò alla porta, il coraggio si alzò ad aprire e vide che non c'era nessuno»⁵⁸.

i) Incontro "a sorpresa"

Su iniziativa delle insegnanti di Scuola Primaria, che hanno recepito l'entusiasmo dei bambini, è stata realizzata una visita "a sorpresa" alla Scuola Secondaria di II grado. Di questo era stata informata unicamente la docente, ma non la classe. I bambini hanno effettuato il tragitto in pulmino e a piedi.

La struttura dell'incontro è stata fissata in totale autonomia da insegnanti e bambini. Dopo un momento di saluto iniziale, un'insegnante ha preso la parola per introdurre l'intervento di una bambina che, a nome di tutti, ha ringraziato dicendo quello che aveva spontaneamente detto alla fine del secondo incontro: «Vi ringrazio a nome di tutte le maestre e di tutti gli alunni di classe III, IV e V perché ci avete fatto imparare ad ascoltare e a partecipare ma soprattutto ci siamo sentiti davvero ascoltati e partecipi». A seguire la consegna di un attestato per il lavoro svolto insieme. Anche le ragazze hanno preso la parola e ringraziato a loro volta gli insegnanti e i bambini della Primaria.

I bambini infine hanno realizzato alcuni danze che stavano preparando in occasione della recita di fine anno.

⁵⁸ Sono parole di Martin Luther King. A questo riguardo occorre ricordare la disponibilità di Unicef Italia per le Convenzioni spedite, l'Unicef di Padova per i segnalibri forniti e i consigli dati; l'Unicef di Rovigo per il supporto al momento della diffusione dell'esperienza.



Fig. 14 Incontro a sorpresa

I) Preparazione ai Convegni/Incontri

Trascorso del tempo dalla conclusione dell’esperienza, ogni ragazza ha espresso alcuni personali punti significativi attraverso la forma del diario personale (narrazione autobiografica). Diario pensato però, in questa occasione, non come cosa privata ma come elemento di condivisione. Una volta analizzati i diari insieme con il ricercatore, si sono enucleati diversi aspetti, raggruppabili in tre grandi aree così definite: contenuti e modalità organizzative; emozioni e vissuti; rapporto con i bambini.

Ricostituiti i 3 macro-gruppi, ognuno con il compito di approfondire un’area specifica, sono stati confrontati i pareri scritti raccolti e si è cercato di approdare ad una sintesi unitaria e partecipata, che però non perdesse la freschezza di ogni singolarità. Si è quindi scelto un referente per gruppo che potesse presentare al Convegno, presso l’Università di Padova, e all’Incontro aperto alla cittadinanza, a nome dei coetanei, il contributo elaborato insieme.



Fig. 15 Convegni/Incontri

7.4 Strumenti per la ricerca e la valutazione

Nel Progetto si è cercato di attuare un continuo intreccio tra “azioni di pratica” e “azioni riflessive”.

Secondo l’approccio fenomenologico, il principio fondamentale, ovvero quello della fedeltà al fenomeno, è inteso come principio che impone al ricercatore di cercare il modo di accedere alla cosa, in modo da restituirle la sua singolarità, la sua originalità, evitando ogni possibile semplificazione.

Si sono così associate a rilevazioni qualitative anche metaforiche, verifiche di carattere più “oggettivo”⁵⁹, sempre comunque nella consapevolezza, in senso fenomenologico-ermeneutico, dell’imprescindibile «coinvolgimento tra soggetto e oggetto»⁶⁰.

È da ritenere oggetto di valutazione sia il “prodotto” finale (intervento nella classe primaria da parte degli adolescenti), sia l’intero processo, considerati in relazione dinamica tra di loro. In questo quadro assume un rilievo del tutto particolare, in primo luogo, il giungere a sapere se l’intera e complessa attività (con attenzione al modo in cui si è venuta realizzando e alle risorse impiegate) consente il pieno o parziale o diverso raggiungimento di traguardi predefiniti. In secondo luogo, assume altresì rilievo fondante e orientativo una valutazione processuale, il cui scopo è proprio il controllo continuo circa le modalità con cui tutti i soggetti del gruppo considerato procedono lungo l’itinerario formativo.

Si prevede pertanto:

- *la valutazione dei prodotti*, attraverso l’esame del materiale realizzato in ogni incontro, raccolto e commentato, e del “prodotto” finale;
- *la valutazione dei processi*, attraverso l’osservazione diretta e le relative annotazioni da parte degli adolescenti e dei docenti.

Uno spazio è riservato anche alla pratica autovalutativa, finalizzata a consentire un controllo sistematico dei risultati, a promuovere un’azione di miglioramento e a valorizzare lo stesso processo formativo.

Vengono previste pertanto:

- *la valutazione del progetto*, attraverso schede valutative compilate da tutti i partecipanti;
- *l’autovalutazione*, attraverso schede autovalutative, rivolte agli adolescenti, ai bambini e ai docenti.

Mentre gli strumenti valutativi per adolescenti, insegnanti e ricercatori sono stati predisposti dal gruppo di ricerca, gli strumenti valutativi per i bambini sono stati in parte esito della progettazione degli adolescenti. A questi sono stati aggiunti i “diari” conclusivi (narrazioni autobiografiche) dell’esperienza e un focus group esplorativo, svolto in una delle tre classi che avevano partecipato al percorso.

⁵⁹ Cfr. C. Biasin, E. Toffano, *Linee di progettualità formativa con pazienti adulti*, in C. Xodo (a cura di), *Bio – Pedagogia: Quality of life*, Pensa MultiMedia, Lecce 2008, pp. 57-217.

⁶⁰ Il tema è affrontato pedagogicamente in D. Orlando Cian, *Introduzione a una epistemologia dell’educazione*, Cleup, Padova 1989, pp. 27-36.

Adolescenti	Bambini	Insegnanti	Ricercatori
<i>Iniziale</i>			
<ul style="list-style-type: none"> • Forum - Post-it (domande attraverso post-it e creazione di una categorizzazione condivisa) - Immagini e parole (Raccolta di disegni, metafore ed esperienze) • Scheda di autovalutazione (Questionario di autovalutazione sulla propensione all’impegno socioculturale⁶¹) 			<ul style="list-style-type: none"> • Schede di osservazione • Audio-registrazioni
<i>In itinere</i>			
<ul style="list-style-type: none"> • Spunti per una valutazione • Spunti per una autovalutazione (schede di valutazione e autovalutazione) • Spunti per una valutazione di gruppo (scheda di valutazione per sottogruppi) 		<ul style="list-style-type: none"> • Spunti per una valutazione dei processi (scheda di valutazione) 	<ul style="list-style-type: none"> • Schede di osservazione • Audio-registrazioni • Feedback dalla Piattaforma
<i>Incontri adolescenti - bambini</i>			
<ul style="list-style-type: none"> • Diari (narrazioni autobiografiche) • Discussione su punti di forza e di criticità 	<ul style="list-style-type: none"> • Forum (domande attraverso cartoncini da riempire) • Disegni • Valutazioni 	<ul style="list-style-type: none"> • Spunti per una valutazione dei processi (scheda di valutazione) 	<ul style="list-style-type: none"> • Schede di osservazione • Audio-registrazioni
<i>Finale</i>			
<ul style="list-style-type: none"> • Forum - Post-it (domande attraverso post-it e creazione di una categorizzazione condivisa) - Immagini e parole (Raccolta di disegni, metafore ed esperienze) 	<ul style="list-style-type: none"> • Diari conclusivi (narrazioni autobiografiche) • Focus group in una classe 	<ul style="list-style-type: none"> • Valutazione complessiva dei processi (scheda di valutazione) 	<ul style="list-style-type: none"> • Schede di osservazione • Audio-registrazioni

⁶¹ A. Pellai, V. Rinaldi, B. Tamborini, *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*, Erikson, Trento 2002, Allegato 1.

<ul style="list-style-type: none"> • Scheda di autovalutazione (Questionario di autovalutazione sulla propensione all'impegno socioculturale) • Autovalutazione complessiva (Albero dei fantasmini⁶²) • Valutazione complessiva del progetto (scheda di valutazione) • Diario conclusivo (narrazioni autobiografiche) 			
--	--	--	--

Tab. 32 Strumenti per la ricerca e la valutazione

Per essere in grado di restituire continuamente la coerenza processuale del proprio lavoro, la fase di analisi dei dati/contenuti raccolti è entrata da subito a far parte del processo di ricerca. Pertanto l'analisi si è svolta contestualmente alle attività condotte in classe. Alla fine della ricerca sul campo si è attuata una seconda fase di analisi del materiale, allo scopo di far emergere tutta la ricchezza dei dati generati con gli adolescenti, bambini e insegnanti.

Per il materiale autobiografico narrativo, per i "forum" (post-it o fiori di cartoncino scritti) e per le immagini/disegni è stato utilizzato il software Atlas.ti nella versione 5.0 secondo le modalità descritte nel Capitolo IV.

7.5 Strumenti di ricerca utilizzati con gli adolescenti

7.5.1 Nella fase iniziale

Forum sulla partecipazione

Si è cercato di partire dalle rappresentazioni delle stesse adolescenti sui temi-chiave della ricerca, attraverso modalità plurime che andavano dal post-it all'uso di immagini e metafore, fino al resoconto di esperienze, in modo da diversificare i linguaggi. È stato analizzato un concetto per volta.

Si è passati da un piano di lavoro individuale ad un piano di lavoro di gruppo, per poi ritornare alla riflessione del singolo. I soggetti hanno potuto così assaporare il fatto che le cose di cui si parla li "toccano da vicino" (il motore del coinvolgimento) e che "toccano il vicino" (la leva di connessione con l'altro), spostando così il punto di vista dal mero "io" al potenziale "noi"⁶³.

Questa strategia è stata utilizzata sia nel primo incontro, per conoscere le precognizioni e le rappresentazioni relative all'oggetto di ricerca prima di qualsiasi "suggerimento" e/o

⁶² Ivi, Allegato 3. Gli Autori riprendono questo spunto da "Jeunesse pour l'Europe", 1995, MG – EB, p. 50

⁶³ Cfr. Quaderni di Animazione Sociale, 1996. Gruppo Abele, Torino, p. 103, in P. De Sario, *Professione facilitatore. Le competenze chiave del consulente alle riunioni di lavoro e ai forum partecipati*, FrancoAngeli, Milano 2005.

condizionamento da parte del ricercatore, sia a conclusione, come restituzione di quanto assimilato.

Il momento di raccolta iniziale si è quindi concluso con la proiezione di un video realizzato in occasione del Convegno Internazionale celebrativo dei vent’anni della Convenzione, inserito nel Progetto di Ateneo. Il video *Che vivano liberi e felici. Adolescenti ci parlano di bambini* riprende alcune significative risposte di interviste a ragazzi e ragazze, dai 13 ai 17 anni, effettuate in diverse Regioni italiane (Veneto, Piemonte, Liguria, Toscana, Campania, Puglia), nel corso del 2009. Le domande rivolte consentono di esplorare la fase esistenziale fra i 6 e gli 11 anni, nei suoi tratti distintivi, attraverso il ‘sapere esperto’ di chi l’aveva appena vissuta⁶⁴.

È stato richiesto alle adolescenti di riflettere intorno al significato dei due termini-chiave del progetto, ovvero ascolto e partecipazione, trascrivendo su post-it, di due differenti colori il proprio pensiero. La consegna era di esprimere un concetto per post-it con la possibilità di richiederne fino ad un massimo di tre. Il conduttore ha poi letto a voce alta i singoli contributi e ha operato insieme con i ragazzi una categorizzazione dei concetti emersi, raggruppando anche visivamente i post-it su un cartellone⁶⁵.

L’attività è stata preceduta da un momento introduttivo in cui si è esplicitata la modalità di conduzione (durante il forum la disposizione delle sedie era a semicerchio, con i banchi addossati alle pareti).

Immagini e parole

Si sono potuti raccogliere immagini figurate, metafore ed esperienze attraverso la scheda *Immagini e parole*.

Immagini-disegni/metafora. Mediante l’uso di un’immagine figurata e/o di una metafora, le adolescenti hanno avuto la possibilità di rendere palese, in modo sintetico e plastico⁶⁶, la percezione soggettiva del proprio vissuto esistenziale, accostando con originalità elementi inusuali attraverso un codice comunicativo dialogico e intuitivo⁶⁷.

64 Le domande rivolte agli intervistati sono state testualmente le seguenti: 1. Tu, che stai vivendo l’età dell’adolescenza (o della preadolescenza), come chiami o come chiameresti l’età fra i 6 e gli 11 anni?; 2. Quali sono, secondo te, gli aspetti più piacevoli dell’età 6-11 anni?; 3. Quali sono, secondo te, gli aspetti meno piacevoli dell’età 6-11 anni?; 4. Qual è, secondo te, un diritto dei bambini oggi trascurato nella nostra società?; 5. Cosa deve dare o fare la società, il mondo adulto, perché i “bambini” fra i 6 e gli 11 anni siano «liberi e felici»?; 6. Come possono contribuire i “bambini” fra i 6 e gli 11 anni a rendere migliore la società?; 7. Più di 400 ragazzi di tutto il mondo nel 2002 si sono riuniti a New York all’Onu e hanno detto che *Un mondo a misura di bambino è un mondo a misura umana per tutti*. Cosa ne pensi? Le domande sono state accompagnate da una lettera illustrativa delle finalità del Progetto di Ricerca di Ateneo, in cui si inserivano tali interviste, e da una liberatoria, appositamente redatta, da far firmare ai genitori.

65 Per chi voleva, i momenti dei forum, iniziale e finale, e il diario conclusivo, erano le uniche occasioni in cui era possibile non utilizzare il nickname ma la propria identità.

66 C. Biasin, E. Toffano, *Linee di progettualità formativa con pazienti adulti*, cit., p. 92.

67 Sulla metafora si veda P. Ricoeur, *La metafora visiva. Dalla retorica alla poetica. Per un linguaggio di rivelazione*, Jaca Book, Milano 1986; A. Fonzi, E. Sancipriano Negro, *La magia delle parole. Alla riscoperta della metafora*, Einaudi, Torino 1976; G. Corradi Fiumara, *Il processo metaforico. Connessioni tra vita e linguaggio*, Il Mulino, Bologna 1998. Per una lettura propriamente pedagogica della metafora D. Orlando Cian, *Gli occhi nuovi della metafora. Il rapporto creativo dell’uomo con se stesso, con gli altri, con il mondo*, Libreria Gregoriana, Padova 1986.

In particolare l'espressione metaforica⁶⁸ è uno strumento di rilevazione qualitativa che verrà riproposto alla fine del percorso come elemento, sia di verifica da parte del ricercatore, sia di auto-valutazione da parte delle adolescenti.

Attraverso la metafora, si utilizzano ambiti di conoscenza non direttamente assimilabili all'oggetto in questione o, come sosteneva già Aristotele, si riesce a «vedere il simile in cose diverse»⁶⁹. Ma «il *proprium* della metafora non è solo quello di estendere la conoscenza per ambiti ma anche per livelli [...]. Questo aiuta il ricercatore a cogliere aspetti latenti come i vissuti, le sensazioni che il soggetto associa all'oggetto in questione»⁷⁰.

Il ricorso ad un'immagine figurata ha una funzione simile a quella della metafora, ma fa riferimento ad un procedimento più esplicito e diretto: «associare un oggetto, un costrutto, una parola ad un'immagine permette di estendere la conoscenza “obbligatoriamente” per livello: permette di tradurre un sapere più o meno ingenuo in una rappresentazione iconica o un'organizzazione cognitiva in una organizzazione visiva»⁷¹.

Ogni adolescente, attraverso l'attribuzione di un nickname, ha potuto in questo momento iniziale esprimersi attraverso una metafora, visiva o scritta, oppure una frase. Nel momento finale hanno poi avuto modo tutti di ritornare sulla propria produzione ed eventualmente modificarla o confermarla, permettendo così di dedurre il senso del cammino compiuto alla luce del loro personale punto di vista.

Esperienze. Il lavoro individuale ha avuto l'obiettivo di sollecitare le adolescenti a individuare un evento “critico” di partecipazione/vissuto e di analizzarlo sinteticamente nel suo svolgimento e nelle sue ripercussioni vitali (cognitive, emotivo-affettive, socio-relazionali). Lo scopo di questa attività è di far riaffiorare alla memoria un vissuto significativo, per dar modo di affrontarlo in maniera analitica e riflessiva.

La rievocazione di un momento biografico soggettivamente rilevante permette, infatti, di attingere alla memoria episodica dei soggetti e di ottenere uno spaccato del vissuto personale relativo all'oggetto. La delimitazione di tale momento, poi, è vantaggiosa, non tanto perché consente un'elaborazione più agile, ma soprattutto perché «obbliga a quella sintesi che mette in evidenza esclusivamente gli elementi salienti del ricordo»⁷².

Il fatto saliente su cui si chiede di focalizzare l'attenzione viene analizzato in base a precise coordinate: spazio-temporali, operative, motivazionali, emotive, cognitive. L'evento viene così inquadrato attraverso criteri analitico-descrittivi, ma con l'obiettivo di far emergere un vissuto secondo modalità, dall'oggettivo al soggettivo, che lasciano libertà di espressione e di scelta, non indotte dalla consegna⁷³.

a) Forum sulla partecipazione

La prima domanda posta nel forum è stata la seguente: «Cosa significa, per un ragazzo o una ragazza della vostra età, “essere partecipe”?»

⁶⁸ Cfr. C. Xodo (a cura di), *Dopo la famiglia la famiglia. Indagine sui giovani tra persone e futuro*, Pensa MultiMedia, Lecce 2008.

⁶⁹ Aristotele, *Retorica e poetica*, Utet, Torino 2006.

⁷⁰ C. Gemma, *Uno sguardo sulla quotidianità in aula: lo studente come teste de visu*, in C. Laneve, *Dentro il fare scuola. Sguardi plurali sulle pratiche*, La Scuola, Brescia 2010, p. 254.

⁷¹ Ivi, p. 255.

⁷² Ivi, p. 256.

⁷³ C. Biasin, E. Toffano, *Linee di progettualità formativa con pazienti adulti*, cit., pp. 98-99.

Le due principali *Code Families* emerse, di pari peso, sono quelle del *coinvolgimento* e del *contributo/attivazione*. La prima è da intendersi come il coinvolgersi e l’essere coinvolti nelle decisioni e nelle scelte per raggiungere un obiettivo comune.

Essere partecipe significa partecipare alle decisioni assieme agli altri (Chiara).

La seconda implica invece il contribuire, l’attivarsi con gli altri anche svolgendo attività pratiche. Si riporta schematicamente la corrispondenza tra i vari codici in essa presenti e le relative definizioni.

CONTRIBUTO/ATTIVAZIONE

FA.SIGN_attivazione (4) Attivarsi	Attivarsi all’interno di un gruppo, essere presenti. Prender parte in modo attivo a qualcosa.
FA.SIGN_contributo (4) Contribuire	Contribuire, aiutare, consigliare le persone. Fornire sostegno.
FA.SIGN_attività pratiche (1) Svolgere attività pratiche	Prender parte a un’attività.
FA.SIGN_quotidianità (1) Svolgere attività quotidiane	Essere presenti nella vita di ogni giorno.

Importante la Cf *vita sociale e comunitaria*. Nello specifico i codici che ad essa fanno riferimento sono:

- *sentirsi parte*, inteso come il sentirsi parte di qualcosa, di un gruppo, della comunità;
- *non esclusione e integrazione*, ovvero non solo il non essere esclusi ma anche essere poi ben integrati all’interno del gruppo;
- *collaborazione*, ossia agire e lavorare con gli altri.
- *vita sociale*, nel senso di vivere l’esperienza comunitaria.

Essere partecipe significa sentirsi parte di una comunità (Roberta).

A seguire la Cf *accettazione/riconoscimento*, dove si impone, tra gli altri, il codice *accettazione*: l’essere accettati per la propria personalità e le proprie idee, l’essere accolti e amati per quello che si è.

Essere partecipe secondo me significa essere accettata per come sono e per le mie idee (Sara).

Infine, è presente la Cf *libertà di espressione*, nella quale si è inserita non solo la possibilità di *espressione delle proprie opinioni* ma anche quella di *ascolto* delle opinioni altrui.

Secondo me essere partecipe significa fornire le proprie opinioni o i propri pensieri per contribuire a capire meglio una situazione (Sara F.).

Rimane “libero” il codice *benessere*, inteso come ritenere interessante e piacevole un’attività e star bene con se stessi e gli altri.

Code Families	Totale Citazioni	% Citazioni
FA.SIGN_coinvolgimento	6	14,3%
FA.SIGN_essere coinvolto	2	4,8%
FA.SIGN_obiettivo comune	2	4,8%
FA.SIGN_COINVOLGIMENTO	10	23,8%
FA.SIGN_attivazione	4	9,5%

FA.SIGN_contributo	4	9,5%
FA.SIGN_attività pratiche	1	2,4%
FA.SIGN_collaborazione	1	2,4%
FA.SIGN_CONTRIBUTO/ATTIVAZIONE	10	23,8%
FA.SIGN_accettazione	4	9,5%
FA.SIGN_riconoscimento	2	4,8%
FA.SIGN_importanza	1	2,4%
FA.SIGN_ACCETTAZIONE/RICONOSCIMENTO	7	16,7%
FA.SIGN_sentirsi parte	5	11,9%
FA.SIGN_non esclusione	1	2,4%
FA.SIGN_vita sociale	1	2,4%
FA.SIGN_VITA SOCIALE E COMUNITARIA	7	16,7%
FA.SIGN_espressione di opinioni	4	9,5%
FA.SIGN_ascolto	2	4,8%
FA.SIGN_LIBERTÀ DI ESPRESSIONE	6	14,3%
FA.SIGN_benessere	2	4,8%
Totale	42	

Tab. 33 Fase iniziale con adolescenti, forum – Significato di partecipazione

b) Immagini e parole sulla partecipazione

L'input iniziale era: «Prova ad esprimere con una immagine o una metafora una situazione in cui un ragazzo o una ragazza della vostra età si sente partecipe».

Le risposte per circa la metà sono state rese attraverso una forma iconica e per l'altra metà attraverso la forma linguistica.

Immagini-disegni

Le immagini prodotte dagli adolescenti sono state raggruppate in tre *Code Families*.

Si evidenzia innanzitutto quella denominata *vita sociale/interdipendenza*, dove si trovano ritratte ad esempio diverse persone che si tengono per mano, disposte a volte l'una dopo l'altra, altre volte a cerchio. Rende bene poi la sfumatura dell'interdipendenza il disegno del *puzzle* a cui viene aggiunto un altro tassello.

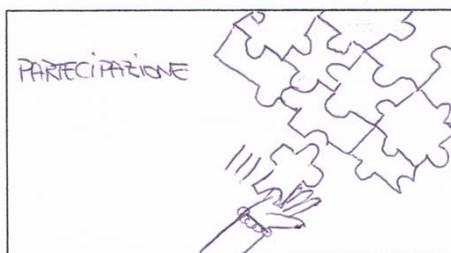


Fig. 16 Fase iniziale con adolescenti, immagine sul sentirsi partecipi

Di pari peso, e strettamente connessa alla precedente, è la Cf *unicità/benessere*: alcune immagini presenti nella precedente hanno avuto infatti una doppia codifica, in quanto i personaggi raffigurati insieme avevano tutti espressioni sorridenti, volutamente marcate. Il

benessere è stato inoltre reso attraverso una situazione di singolare partecipazione – intesa qui nel versante più emotivo/degli affetti – nell’innamoramento. In particolare, il concetto di unicità emerge da un disegno dove, tra le tante persone disegnate, una è uguale alle altre per dimensione ma differente per colore.

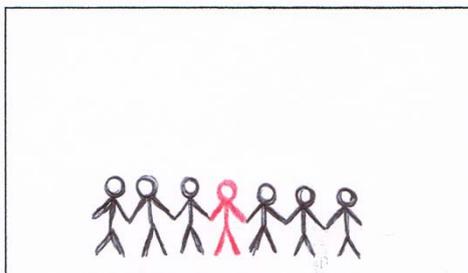


Fig. 17 Fase iniziale con adolescenti, immagine sul sentirsi partecipi

Infine, si evidenzia la *Cf libertà di espressione/dialogo*, ove vengono rese, attraverso nuvolette di parole, situazioni esplicite di confronto, come nel caso di una famiglia riunita a tavola o di un gruppo di ragazzi in classe, o ancora di persone, sia grandi che piccole, che discorrono insieme.



Fig. 18 Fase iniziale con adolescenti, immagine sul sentirsi partecipi

Metafore

Le metafore utilizzate per esprimere il “sentirsi parte” sono raggruppabili in due *Code Families*, ovvero *vita sociale/interdipendenza*, ricavabile anche dalle immagini, e *realizzazione/importanza*, emersa qui per la prima volta.

Della prima si possono citare espressioni come: «Per me un’immagine significativa è una squadra, dove tutti si sentono partecipi perché davanti a molte difficoltà deve essere unita per arrivare ad una vittoria» (Pallone). Della seconda affermazioni quali: «Sentirsi partecipi è come autorealizzarsi internamente» (Rocky) o ancora «Quando mi fanno partecipare mi sento importante come un bimbo appena nato» (I love 10!).

Esperienze

Si è pertanto chiesto agli adolescenti di rispondere sinteticamente al seguente quesito: «Ripercorrendo la tua infanzia quando ti sei sentito partecipe? Racconta un episodio (Quando è accaduto? Dove è accaduto? Come è accaduto? Perché è accaduto? Cosa hai provato? Cosa hai pensato?)».

I resoconti raccolti sono stati classificati all'interno di varie *Code Families*, tenendo conto delle diverse dimensioni emerse – cognitive, emotivo-affettive, socio-relazionali – e degli ambienti indicati, che sono risultati essere quello della scuola, della famiglia, delle associazioni socio-educative e del tempo libero.

L'ambiente maggiormente citato è stato quello scolastico. La caratteristica principale che si evince è rintracciabile come *gioia/gratificazione*, in cui si ritrovano codici quali *gioia*, *benessere*, *gratificazione*, *realizzazione*.

Alle elementari, a scuola. Stavamo facendo un lavoro di gruppo dove era necessaria la collaborazione di tutti. Mi sono sentito soddisfatto perché gli altri hanno accolto le mie proposte. È bello sentirsi partecipi perché porta ad un'autorealizzazione (Rocky).

A seguire la Cf *ascolto/riconoscimento*, nella quale si collocano le esperienze in cui ci si è sentiti ascoltati, a seguito anche dell'esplicita richiesta di esprimere una propria opinione, riconosciuti come persone importanti e accettati.

A scuola. Parlando tra amici, molti hanno chiesto la mia opinione e l'hanno ritenuta importante. Sono stata felice di rendermi partecipe. Ho pensato che per molti la mia opinione conta davvero molto (Pallone).

Abbastanza citata anche la Cf *contributo/attività pratiche* e quella del *gruppo*, inteso come collaborare in gruppo risultando in esso ben integrati e non esclusi.

A 8 anni, a scuola, in occasione di un progetto scolastico, perché mi consideravano nel gruppo: ero accettata (Emily Butterfly).

Seguono, infine, alcune *attività ricreative*, in cui ci si è sentiti partecipi quali il *teatro* e il *ballo*.

Nell'ambiente delle associazioni socio-educative e del tempo libero, che si colloca come il secondo più citato, si evidenzia innanzitutto la Cf di *accettazione/riconoscimento*.

In estate. Al Grest. Sentirmi accettato dai miei coetanei. Essere considerata e accettata dagli altri (Angel).

Anche in questo ambiente vengono citate la *gioia/gratificazione* e alcune esperienze propriamente ricreative come le feste.

Più o meno quando avevo 9 anni, nella mia parrocchia. Dovevamo organizzare la festa della mamma con le catechiste. Ho provato felicità, eccitazione, gioia ed ero abbastanza euforica perché non l'avevo mai fatto prima. Ho pensato che la mia mamma sarebbe stata contenta e felice (Frappy).

Infine l'altro ambiente citato, anche se in misura minore, è stato quello della famiglia, dove si sono affermate con pari peso le Cf di *benessere* e *coinvolgimento/dialogo*.

Pochi anni fa, nel mio letto. Mi piace parlare e confidarmi con mia mamma. Infatti, diversamente da come la vedevo prima, ho capito che parlare con la mamma è piacevole (Nena).

A 12 anni. a casa. Quando i miei genitori hanno deciso di comprare una casa. perché era giusto che anche io venissi informata del momento che faccia parte della famiglia. Mi sono sentita adulta. Ho pensato che stavo prendendo una decisione importante (Rosa).

Code Families	Totale Citazioni	% Citazioni
FA.SEN.SCU_gioia	9	12,2%
FA.SEN.SCU_benessere	2	2,7%
FA.SEN.SCU_gratificazione	2	2,7%
FA.SEN.SCU_realizzazione	1	1,4%
FA.SEN.SCU_GIOIA/GRATIFICAZIONE	14	18,9%
FA.SEN.SCU_importanza	3	4,1%
FA.SEN.SCU_riconoscimento	3	4,1%
FA.SEN.SCU_accettazione	2	2,7%
Fa.SEN.SCU_richiesta di opinioni	2	2,7%
FA.SEN.SCU_ascolto	1	1,4%
FA.SEN.SCU_ASCOLTO/RICONOSCIMENTO	11	14,9%
FA.SEN.SCU_attività pratiche	5	6,8%
FA.SEN.SCU_contributo	2	2,7%
FA.SEN.SCU_CONTRIBUTO/ATTIVITÀ PRATICHE	7	9,5%
FA.SEN.SCU_collaborazione	2	2,7%
FA.SEN.SCU_integrazione	2	2,7%
FA.SEN.SCU_gruppo	1	1,4%
FA.SEN.SCU_lavoro di gruppo	1	1,4%
FA.SEN.SCU_non esclusione	1	1,4%
FA.SEN.SCU_GRUPPO	7	9,5%
FA.SEN.EXT_riconoscimento	2	2,7%
FA.SEN.EXT_accettazione	1	1,4%
FA.SEN.EXT_importanza	1	1,4%
FA.SEN.EXT_uguaglianza	1	1,4%
FA.SEN.EXT_unicità	1	1,4%
FA.SEN.EXT_ACCETTAZIONE/RICONOSCIMENTO	6	8,1%
FA.SEN.EXT_gioia	4	5,4%
FA.SEN.EXT_gratificazione	1	1,4%
FA.SEN.EXT_GIOIA/GRATIFICAZIONE	5	6,8%
FA.SEN.SCU_teatro	3	4,1%
FA.SEN.SCU_disegno	1	1,4%
FA.SEN.SCU_gioco	1	1,4%
FA.SEN.SCU_ATTIVITÀ RICREATIVE	5	6,8%
FA.SEN.EXT_ballo	2	2,7%
FA.SEN.EXT_festa	1	1,4%
FA.SEN.EXT_teatro	1	1,4%
FA.SEN.EXT_ATTIVITÀ RICREATIVE	4	5,4%
FA.SEN.FAM_benessere	2	2,7%
FA.SEN.FAM_conforto	1	1,4%
FA.SEN.FAM_BENESSERE	3	4,1%
FA.SEN.FAM_coinvolgimento	1	1,4%
FA.SEN.FAM_dialogo	1	1,4%
FA.SEN.FAM_informazione	1	1,4%

FA.SEN.FAM_COINVOLGIMENTO/DIALOGO	3	4,1%
FA.SEN_accoglienza	1	1,4%
FA.SEN_benessere	1	1,4%
FA.SEN_gioia	1	1,4%
FA.SEN_BENESSERE	3	4,1%
FA.SEN.EXT_contributo	2	2,7%
FA.SEN.FAM_contributo	1	1,4%
FA.SEN_fiducia	1	1,4%
FA.SEN_riconoscimento	1	1,4%
FA.SEN_integrazione	1	1,4%
Totale	74	

Tab. 34 Fase iniziale con adolescenti, forum – Esperienze di partecipazione

c) Forum sull'ascolto

Le medesime modalità, in post-it, immagini, metafore e resoconti di esperienze, sono state utilizzate per il concetto dell'ascolto.

Per quanto attiene al Forum iniziale la domanda posta è stata la seguente: «Cosa significa, per un ragazzo o una ragazza della tua età, “essere ascoltato”?».

La *Code Family* che ha assunto assoluta preminenza, staccandosi nettamente dalle altre, è stata quella di “riconoscimento/comprendimento”, i cui codici si trovano sintetizzati nella tabella sottostante.

FA.SIGN_RICONOSCIMENTO/COMPRESIONE

FA.SIGN_comprendimento Essere compresi	Essere compreso e capito; le persone comprendono il punto di vista degli altri.
FA.SIGN_riconoscimento-considerazione Essere considerati	Essere considerati e apprezzati.
FA.SIGN_importanza Essere importante	Essere importanti per l'altra persona.
FA.SIGN_valorizzazione delle proprie idee Vedere valorizzate le proprie idee	Ricevere apprezzamenti per ciò che si dice; veder ritenuto importante il proprio pensiero.

Seguono poi, a pari peso, le *Code Families accettazione e confronto reciproco*. Nel primo caso, piuttosto citati sono il codice del *non giudizio* (inteso anche qui non solo come non essere giudicati ma anche come non aver timore di esserlo) e dell'*attenzione*.

Essere ascoltato/a significa avere l'attenzione da parte dell'interlocutore; l'atto di ascoltare è fondamentale per le relazioni (Giulia).

Nel secondo caso, il *confronto reciproco*, si evidenziano i seguenti codici:

- *conforto-aiuto*, ossia essere confortato, sostenuto, aiutato;
- *sfogo-liberazione*, dove lo sfogarsi viene inteso quasi come il liberarsi da un peso;
- *consigli*, ossia ricercare nell'altro un'opinione chiarificatrice o un consiglio;
- *confronto-condivisione*, ossia confrontare, condividere le proprie idee ed esperienze con qualcuno.

Segue poi la *libertà di espressione*, così denominata in quanto si pone l’accento, più che sull’espressione di opinioni – come avveniva per la partecipazione – sull’espressione di sentimenti ed emozioni, sul riuscire ad essere davvero se stessi.

Avere la possibilità di esprimere ciò che si prova (Silvia).

Infine, si trova la *Cf esempio/fiducia*, seguita dai codici “liberi” *tempo* e *sentirsi parte*.

Per me essere ascoltato significa che qualcuno dedichi del proprio tempo per noi (Anonimo).

Code Families	Totale Citazioni	% Citazioni
FA.SIGN_comprendione	14	26,9%
FA.SIGN_riconoscimento-considerazione	3	5,8%
FA.SIGN_importanza	2	3,8%
FA.SIGN_valorizzazione delle proprie idee	2	3,8%
FA.SIGN_RICONOSCIMENTO/COMPRESIONE	21	40,4%
FA.SIGN_non giudizio	4	7,7%
FA.SIGN_attenzione	3	5,8%
FA.SIGN_accettazione	2	3,8%
FA.SIGN_ACCETTAZIONE	9	17,3%
FA.SIGN_conforto-aiuto	3	5,8%
FA.SIGN_sfogo-liberazione	3	5,8%
FA.SIGN_consigli	2	3,8%
FA.SIGN_confronto	1	1,9%
FA.SIGN_CONFRONTO RECIPROCO	9	17,3%
FA.SIGN_sentimenti-emozioni	4	7,7%
FA.SIGN_espressione di opinioni	2	3,8%
FA.SIGN_essere se stessi	2	3,8%
FA.SIGN_LIBERTÀ DI ESPRESSIONE	6	11,5%
FA.SIGN_tempo	3	5,8%
FA.SIGN_esempio	1	1,9%
FA.SIGN_fiducia	1	1,9%
FA.SIGN_ESEMPIO/FIDUCIA	2	3,8%
FA.SIGN_sentirsi parte	1	1,9%
Totale	52	

Tab. 35 Fase iniziale con adolescenti, forum – Significato di ascolto

d) Immagini e parole sull’ascolto

Anche per l’ascolto, sono state raccolte immagini e/o metafore a seguito della sollecitazione: «Prova ad esprimere con una immagine o una metafora una situazione in cui un ragazzo o una ragazza della vostra età si sente ascoltato».

Le risposte per circa la metà sono state rese attraverso una forma iconica e per l’altra metà attraverso la forma linguistica.

Immagini-disegni

Le immagini raccolte a seguito dello stimolo proposto sono raggruppabili in tre evidenti *Code Families* alle quali si accostano alcuni codici “liberi”.

Di pari peso e reciprocamente richiamantesi le Cf di *interdipendenza/amicizia* e *libertà di espressione*.

Nella prima Cf si trovano ad esempio delle persone amiche vicine l’una all’altra, nella seconda una persona che canta seduta su di un palco o una che si esprime senza dover essere sottoposta a “catene”, a vincoli che la restringano.



Fig. 19 Fase iniziale con adolescenti, immagine sul sentirsi ascoltati

Segue poi la Cf di *confronto/sostegno*, resa ad esempio da due persone che si abbracciano.



Fig. 20 Fase iniziale con adolescenti, immagine sul sentirsi ascoltati

Un’immagine che le riprende tutte e tre può essere quella di due amiche che si confidano in una cameretta.



Fig. 21 Fase iniziale con adolescenti, immagine sul sentirsi ascoltati

Si trovano poi, “sparse”, alcune immagini naturalistiche e alcuni oggetti-simbolo che si ricollegano alle Cf sopra indicate, quali un cellulare e delle note musicali.

Metafore

Relativamente alle metafore utilizzate, si ritrova la preminenza alla pari delle *Code Families interdipendenza/amicizia* e *libertà di espressione*. Nella prima particolare accento è posto sulla dimensione dell’amicizia. Nella seconda assume un certo rilievo il riferimento alla

libertà, come nel caso: «Quando mi sento ascoltata mi sento libera come le onde del mare (KKi6)».

Segue poi la Cf del *confronto/sostegno* con espressioni come: «Essere ascoltato è come un abbraccio caldo e confortante (Ambra)», ma anche «Essere ascoltati è come rialzarsi dopo una caduta più forti di prima (Bene stella)».

Esperienze

Si è chiesto agli adolescenti di rispondere sinteticamente al seguente quesito: «Ripercorrendo la tua infanzia quando ti sei sentito ascoltato? Racconta un episodio (Quando è accaduto? Dove è accaduto? Come è accaduto? Perché è accaduto? Cosa hai provato? Cosa hai pensato?)».

I resoconti emersi sono stati classificati all'interno di varie *Code Families*, tenendo conto delle diverse dimensioni emerse – cognitive, emotivo-affettive, socio-relazionali – e degli ambienti indicati, che sono risultati essere quelli della scuola e della famiglia.

L'ambiente “privilegiato”, in cui sono state maggiormente collocate le esperienze vissute di ascolto, è stata la famiglia. In particolare si sono citate le situazioni di “confronto”, inteso come dialogo, ma anche conforto e possibilità di sfogo e di confidenza.

Quando avevo 7 anni, a casa del mio bisnonno. La mia mamma si è seduta vicino a me e mi ha spiegato come è morta la bisnonna. Mi sentivo triste e facevo tante domande. Ero davvero triste e mi sentivo un po' sola. Volevo che il tempo tornasse indietro (Sorriso).

Pari peso ha assunto la Cf *difficoltà*, in cui emergono codici quali *dispiacere*, *paura*, *vergogna*, legati a fatti per cui si è poi cercato un momento di ascolto.

10 anni fa, avevo 6 anni. Una sera a casa mia, mi sono alzata dal letto piangendo perché avevo fatto un brutto sogno. La mamma è rimasta ad ascoltarmi e a consolarmi per quasi tutta la notte. Ero contenta perché sapevo che c'era sempre qualcuno pronto ad ascoltarmi (I love 10!).

Sempre correlata alle Cf appena citate, ma con una lieve sfumatura di significato, l'ambito della *gioia/liberazione*, in cui affiorano soprattutto la tranquillità e il sollievo a seguito di un'esperienza di autentico ascolto.

Quando avevo circa 10 anni. A casa. Stavo male per una cosa che mi era successa e ho voluto parlarne con la mamma, perché avevo bisogno di dirlo a qualcuno. Mi sono sentita più tranquilla. ed ho capito che mia mamma è stata molto disponibile e paziente e che mi voleva bene (Anita Blake).

All'età di dieci anni. A casa. Mia mamma mi ha ascoltata e mi ha sostenuta, tranquillizzandomi. Perché sentivo il bisogno di parlare con un mio familiare. Un grande senso di liberazione. che i miei genitori sono le uniche persone di cui mi posso fidare e che i loro consigli vengono dal cuore (Rosa).

Altre due dimensioni ben presenti con riferimento alla famiglia sono state poi quella dell'*affetto/attenzione* e quella del *riconoscimento/comprendimento*.

Quando avevo 6/7 anni. a casa. Ero arrabbiata con un'amica e volevo pace. Ho provato felicità perché i miei genitori sono riusciti a comprendermi e a starmi vicino. Ho sentito di essere capita e di essere importante per le persone che mi sono accanto (22).

Anche relativamente all'ambiente scuola si trovano dimensioni già presentate.

Una Cf a sé occupa il *sollievo*, seguito poi da *accettazione* e *comprendimento*, di pari peso.

Quando la mia migliore amica per la prima volta mi ha consolata mentre piangevo, nel bagno della scuola. Stavo piangendo per vati motivi e lei è arrivata e mi ha ascoltata. Non so di preciso cosa l'abbia spinta ad aiutarmi, non eravamo ancora amiche. Un qualcosa che mi rendeva più leggera, felice. Che sarebbe stata la mia prima vera migliore amica (Giuliamorosodib).

A 7 anni, a scuola. Dovevo fare una recita, ma mi vergognavo a mostrarmi ai genitori. Per questo ho parlato con la maestra che mi ha dato una parte secondaria. Ero triste per il mio problema, ma anche felice perché la maestra mi aveva capito (Blow).

Infine, si sottolineano anche in questo ambiente alcune *difficoltà*, legate per lo più a *litigio e vergogna*.

Code Families	Totale Citazioni	% Citazioni
FA.SEN.FAM_dispiacere	7	10,8%
FA.SEN.FAM_paura	2	3,1%
FA.SEN.FAM_vergogna	1	1,5%
FA.SEN.FAM_DIFFICOLTÀ	10	15,4%
FA.SEN.FAM_conforto	5	7,7%
FA.SEN.FAM_confronto	3	4,6%
FA.SEN.FAM_aiuto	1	1,5%
FA.SEN.FAM_sfogo/confidenza	1	1,5%
FA.SEN.FAM_CONFRONTO	10	15,4%
FA.SEN.FAM_tranquillità/sollievo	4	6,2%
FA.SEN.FAM_gioia	3	4,6%
FA.SEN.FAM_liberazione	2	3,1%
FA.SEN.FAM_GIOIA/LIBERAZIONE	9	13,8%
FA.SEN.FAM_affetto	2	3,1%
FA.SEN.FAM_attenzione	2	3,1%
FA.SEN.FAM_fiducia	1	1,5%
FA.SEN.FAM_non giudizio	1	1,5%
FA.SEN.FAM_protezione	1	1,5%
FA.SEN.FAM_AFFETTO/ATTENZIONE	7	10,8%
FA.SEN.FAM_comprensione	3	4,6%
FA.SEN.FAM_importanza	2	3,1%
FA.SEN.FAM_riconoscimento-considerazione	1	1,5%
FA.SEN.FAM_RICONOSCIMENTO/COMPRESIONE	6	9,2%
FA.SEN.SCU_gioia/sollievo	3	4,6%
FA.SEN.SCU_aiuto	1	1,5%
FA.SEN.SCU_conforto	1	1,5%
FA.SEN.SCU_SOLLIEVO	5	7,7%
FA.SEN.SCU_accettazione	1	1,5%
FA.SEN.SCU_appartenenza	1	1,5%
FA.SEN.SCU_non solitudine	1	1,5%
FA.SEN.SCU_ACCETTAZIONE	3	4,6%
FA.SEN.SCU_comprensione	2	3,1%
FA.SEN.SCU_importanza	1	1,5%
FA.SEN.SCU_COMPRESIONE	3	4,6%

FA.SEN.FAM_espressione di opinioni	3	4,6%
FA.SEN.SCU_litigio	1	1,5%
FA.SEN.SCU_vergogna	1	1,5%
FA.SEN.SCU_DIFFICOLTÀ	2	3,1%
FA.SEN_appagamento	1	1,5%
FA.SEN_gioia/sollievo	1	1,5%
FA.SEN_GIOIA	2	3,1%
FA.SEN.EXT_sfogo	1	1,5%
FA.SEN.EXT_vicinanza	1	1,5%
FA.SEN.FAM_tempo	1	1,5%
FA.SEN_fiducia	1	1,5%
FA.SEN_non solitudine	1	1,5%
Totale	65	

Tab. 36 Fase iniziale con adolescenti, forum – Esperienze di ascolto

e) Scheda di autovalutazione

È stata somministrata, sempre in fase iniziale, una scheda di autovalutazione, che si è largamente ispirata al “Questionario di autovalutazione sulla propensione all’impegno socioculturale”⁷⁴. Gli Autori, che l’hanno elaborato nell’ambito di progetti di *peer education* con adolescenti, ritengono che autovalutarsi sui medesimi item, dopo un percorso, possa essere un’esperienza interessante, in quanto consente di aumentare il livello di consapevolezza su quanto il progetto abbia inciso sulla percezione di sé⁷⁵. Il presente strumento è stato infatti poi riproposto a conclusione dell’intero percorso.

Il questionario è costituito da quattro aree: *motivazionale*, *relazionale*, *operativa (aspetti organizzativi)*, *operativa (aspetti tecnici)*. Per ogni area sono state individuate quattro variabili/item, su ognuna delle quali occorre posizionarsi in una scala graduale secondo l’interesse da esse suscitato nella vita quotidiana (1 = per niente, 5 = moltissimo)⁷⁶.

Con riferimento alla compilazione *pre-intervento*, i valori medi attribuiti ai vari item si sono posizionati dal 3 al 4 con una media complessiva di 4,07. A livello individuale, la maggior parte si attesta con una media di valori al di sopra del 4, o meglio:

- 28% con valori al di sopra del 4,5;
- 40% con valori tra il 4,5 e il 4;
- 20% con valori dal 4 al 3,5;
- 8% con valori dal 3,5 al 3;
- 4% con valori da 3 a 2,5.

Nello specifico l’area con punteggio minore è risultata essere quella “operativa - aspetti tecnici” (4,01), mentre quella con punteggio maggiore è risultata l’“area relazionale” (4,27).

Guardando ai singoli item, quello con punteggio medio-inferiore (3,68) appartiene proprio all’area tecnica ed è inerente all’“utilizzare linguaggi espressivi diversi”, mentre due

⁷⁴ A. Pellai, V. Rinaldi, B. Tamborini, *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*, cit.

⁷⁵ Ivi, p. 285.

⁷⁶ Rispetto al questionario di Pellai, Rinaldin e Tamborini la scheda di autovalutazione presenta le seguenti modifiche: denominazioni relative alle quattro aree (motivazionale, socio relazionale, organizzativa, tecnica); il numero di items su cui valutarsi (22); variazioni di termini in alcuni item.

sono quelli con punteggi medio superiori (4,36) uno riguardante l'“area relazionale” citata, ovvero “migliorare la mia capacità di comunicare con gli altri”, e uno relativo all'“area motivazionale”, ossia “impegnarmi a livello educativo, sociale e culturale con bambini e ragazzi più piccoli”.

Con riferimento alla compilazione *post-intervento*, i valori medi attribuiti ai vari items si sono quasi tutti attestati intorno al 4, con una media complessiva di 4,16, quindi lievemente superiore alla rilevazione iniziale. A livello individuale, la distribuzione delle medie risulta essere abbastanza simile a quella iniziale, con un lieve aumento della fasce più alte di valori e una diminuzione di quelle più basse:

- 28% con valori al di sopra del 4,5;
- 44% con valori tra il 4,5 e il 4;
- 20% con valori dal 4 al 3,5;
- 4% con valori dal 3,5 al 3;
- 4% con valori da 3 a 2,5.

Nello specifico, l'area con punteggio minore è risultata questa volta essere quella “operativa – aspetti organizzativi” (4,02), mentre quelle con punteggio maggiore sono risultate, a pari valori, l'“area relazionale” e l'“area operativa – aspetti tecnici” (4,23). Significativo il fatto che l'ambito tecnico, inizialmente più carente, ora sia risultato tra i primi.

Guardando ai singoli item, quelli con punteggio medio inferiore (3,92) sono relativi all'ambito organizzativo, ovvero “partecipare attivamente alle decisioni” e “integrare gli apporti di ciascuno nel lavoro di gruppo”, che forse ben evidenziano alcune difficoltà e tensioni sperimentate nel lavoro cooperativo. L'item più quotato è invece quello inerente all'“area motivazionale”, ossia “mettermi in gioco con altri nella realizzazione di un progetto”, a riprova della maggior sicurezza acquisita.

In generale, si può notare che il 52% delle adolescenti ha visto aumentato o inalterato il proprio punteggio medio, mentre il 48% l'ha visto leggermente diminuito.

7.5.2 Nella fase in itinere

a) Spunti per una valutazione e per una autovalutazione

Ad ogni incontro, sono state consegnate delle schede per la valutazione sia delle attività proposte e che del proprio coinvolgimento.

Per quanto attiene alla prima, sulle attività proposte, si tratta di una scheda con quattro item relativi a contenuti adottati, metodi affrontati, materiali utilizzati, clima relazionale, per ognuno dei quali si indicava il grado di soddisfazione su di una scala auto-ancorante⁷⁷ (1 = poco soddisfacente, 4 = molto soddisfacente). Era inoltre prevista la possibilità di segnalare, attraverso risposte aperte, punti di debolezza, punti di forza nonché suggerimenti e proposte.

Per quanto attiene alla seconda, relativa al proprio coinvolgimento, si tratta di una scheda con quattro item relativi all'ascolto e alla partecipazione così espressi: sono stato ascoltato; ho ascoltato gli altri; ho partecipato attivamente; ho fatto in modo che gli altri partecipassero attivamente. Per ognuno di questi si indicava il grado di accordo su di una scala

⁷⁷ Sull'uso della scala auto-ancorante, che «dovrebbe garantire una sostanziale equidistanza tra le categorie», si veda P. Corbetta, *Metodologie e tecniche per la ricerca in ambito sociale*, Il Mulino, Bologna 1999, pp. 242-243.

auto-ancorante (1 = poco d'accordo, 4 = molto d'accordo). Era inoltre prevista la possibilità di inserire alcune libere considerazioni personali.

Per ciascuna di queste schede era previsto un nickname, in modo da garantire l'anonimato del singolo, ma poter comunque collegare tutte le risposte del singolo soggetto.

In riferimento alle valutazioni, le medie si sono attestate sempre in valori dai 3 ai 4 per ciascun item indagato. L'item con minor punteggio, comunque positivo, in media nei diversi incontri è risultato essere quello relativo ai “contenuti affrontati”, mentre quelli con maggior punteggio – quasi ex equo – sono stati “metodi adottati” e “clima relazionale”.

Volgendo lo sguardo, invece, alle schede di autovalutazione, le medie hanno toccato valori che oscillano dal 2 al 4, dimostrando una certa criticità verso se stessi. L'item con maggior punteggio è stato quello relativo all'ascolto degli altri, mentre l'item con media minore quello inerente alla percezione di partecipazione attiva.

b) Spunti per una valutazione di gruppo e discussione su punti di forza e di criticità

Verso la conclusione del percorso, è stata introdotta una scheda di valutazione, a risposta aperta, per sottogruppi in cui ciascuno di questi discuteva ed elaborava una sintesi comune relativamente ad aspetti positivi e a problemi/difficoltà incontrati durante la preparazione delle tappe/attività assegnate.

Tra gli aspetti positivi segnalati dai cinque sottogruppi emergono in particolare la collaborazione e l'accordo all'interno del gruppo stesso. Da alcuni sono stati segnalati la buona organizzazione e il divertimento.

Tra gli aspetti problematici si riscontrano quelli più propriamente tecnici, quali la difficoltà iniziale di utilizzo della Piattaforma, o alcune difficoltà legate al ricercare metodi e soprattutto linguaggi immediatamente accessibili ai bambini.

Tra il primo e il secondo intervento con i bambini, come accennato, è stato previsto un momento di discussione e confronto, per evidenziare aspetti positivi e problemi/criticità riscontrati, per progettare nel migliore dei modi il nuovo momento insieme. Tutti questi aspetti sono stati segnati su di un cartellone.

Gli aspetti positivi evidenziati riguardano il fatto che tutti hanno partecipato, dai bambini agli adolescenti, in un clima sereno e di divertimento, potendo liberamente esprimere le proprie opinioni. Si sono segnalate, come particolarmente riuscite e adatte ai bambini, le attività del percorso a ostacoli e l'attività della valutazione; si è inoltre ritenuto molto positivo il racconto delle loro esperienze, come momento di arricchimento e scambio reciproco.

I problemi riscontrati in relazione al rapporto con i bambini sono stati legati alla loro impazienza e ad alcuni casi “difficili” con cui si sono rapportate, mentre le difficoltà in relazione all'intervento in sé sono apparse connesse, da un lato, alla tempistica da strutturare e rispettare meglio e, dall'altro, alla valorizzazione maggiore dei momenti di passaggio tra un'attività e l'altra.

c) Diario degli incontri con i bambini

A strumenti di valutazione di carattere più oggettivo (schede di valutazione/autovalutazione) sono stati affiancati strumenti più adatti a lasciare affiorare la soggettività, quali le narrazioni autobiografiche relative agli incontri con i bambini.

Quando si imposta infatti una ricerca in ambito pedagogico, quello che interessa non è solo la fotografia di una realtà, la definizione oggettiva di un fenomeno, di comportamenti o di situazioni, quanto piuttosto «l'analisi del senso che quei fatti "oggettivi" assumono per i soggetti e il modo in cui la coscienza di questi ultimi "intenziona" quegli oggetti»⁷⁸. Interessa dunque la ricaduta che particolari fatti hanno sul vissuto personale.

Lo stimolo generale dato era volutamente molto ampio per lasciare libertà di espressione ai soggetti: «Come è andato l'incontro con i bambini? (svolgimento delle attività, pensieri, sentimenti/emozioni). Nella realizzazione della proposta cosa ho ricevuto dai bambini?»

Le diverse considerazioni sono state codificate in quattro ambiti, distinguendo quanto atteneva più direttamente ai bambini (diario sui bambini: D.B), quanto riguardava gli adolescenti (diario degli adolescenti su sé stessi: D.A), l'effettivo scambio ricevuto tra adolescenti e bambini (diario sul rapporto adolescenti-bambini: D.R) e l'incontro in sé (diario complessivo dell'incontro: D).

Diario del 25 Febbraio

Relativamente al primo incontro tra adolescenti e bambini emerge con netta prevalenza rispetto alle varie *Code Families*, quella di *positività/soddisfazione*.

L'incontro con i bambini è stato molto positivo (Rosa).

Il primo incontro con i bambini è stato molto soddisfacente (Angel).

Susseguenti nel medesimo ambito, ma con molte meno frequenze, sono le voci *organizzazione*, intesa nei termini di tempi, aggiustamenti e condizioni di realizzazione, e *partecipazione*.

C'è stata partecipazione da parte di tutti (Labirry).

Ritornando invece alla seconda Cf più frequente, si trova quella, attinente all'ambito dei bambini, di *ascolto*, pari al codice "libero" di *partecipazione attiva*.

Hanno partecipato e al contempo ascoltato (Rosa).

C'è da dire che i bambini partecipavano quasi tutti attivamente alle attività (Jazz).

I bambini hanno partecipato attivamente all'attività e alle proposte (Anita Blake).

Sempre con riferimento ai bambini, si trovano le Cf *libertà di espressione e riflessione*, alle quali si sottolinea la capacità di comprendere e riflettere, denotando un'acquisita maturità.

Mentre svolgevano le attività, dopo averglielie presentate, li ho visti molto entusiasti dell'argomento e soprattutto certi bambini molto maturi rispetto alla loro età (Nene cammello).

La terza Cf per ordine di citazione è relativa all'ambito degli elementi che gli adolescenti hanno ricevuto dai bambini, ed evidenzia il *divertimento/voglia di fare*.

La cosa più importante che ho ricevuto dai bambini è stata la loro partecipazione e la loro voglia di fare e di mettersi in gioco (Nene cammello).

⁷⁸ M. Tarozzi, *La ricerca della differenza. Un approccio fenomenologico alla ricerca in ambito interculturale*, cfr. <http://web.tiscalinet.it/tarozzi>.

Tra gli elementi di scambio seguono poi, dapprima, come immediatamente prossimo, l'*apprezzamento*, inteso sia come ringraziamento informale che come valutazione formale, e poi l'*aiuto*, considerato per lo più in termini di fattiva collaborazione.

Li ho visti interessati e la gran parte dei bambini ha dato un giudizio molto positivo al lavoro svolto (Kicca).

Per quanto attiene all'ambito degli adolescenti, prevale la Cf del *divertimento*, in cui si ritrova, oltre al codice omonimo, quello di *soddisfazione* e *agio*, ma anche all'opposto quello delle *difficoltà*, legate per lo più a *timore* e *insicurezza*.

Mi sono divertita e mi è sembrato sia stato così anche per loro (Madda 1994).

Il primo pensiero che ho avuto è stato: «Non ce la farò». Poi però, entrando nel clima della classe, i ragazzi che sono stati molto accoglienti, mi sono sciolta (Emily Butterfly).

Code Families	Totale Citazione	% Citazione
D_positività	11	15,5%
D_soddisfazione	3	4,2%
D_POSITIVITÀ/SODDISFAZIONE	14	19,7%
D.B_ascolto	4	5,6%
D.B_interesse	3	4,2%
D.B_ASCOLTO	7	9,9%
D.B_partecipazione attiva	7	9,9%
D.B_divertimento	4	5,6%
D.R_voglia di fare	2	2,8%
D.R_DIVERTIMENTO/VOGLIA DI FARE	6	8,5%
D.R_valutazione	3	4,2%
D.R_motivazione	1	1,4%
D.R_ringraziamento	1	1,4%
D.R_utilità	1	1,4%
D.R_APPREZZAMENTO	6	8,5%
D.A_divertimento	2	2,8%
D.A_soddisfazione	2	2,8%
D.A_agio	1	1,4%
D.A_DIVERTIMENTO	5	7,0%
D.R_accoglienza	2	2,8%
D.R_affetto	2	2,8%
D.R_ACCOGLIENZA/AFFETTO	4	5,6%
D_aggiustamenti	1	1,4%
D_caldo	1	1,4%
D_finalità	1	1,4%
D_tempi	1	1,4%
D_ORGANIZZAZIONE	4	5,6%
D.A_timore	2	2,8%
D.A_insicurezza	1	1,4%
D.A_DIFFICOLTÀ	3	4,2%
D.A_coinvolgimento	1	1,4%

D.A_collaborazione	1	1,4%
D.A_partecipazione attiva	1	1,4%
D.A_PARTECIPAZIONE	3	4,2%
D.B_espressione di opinioni	2	2,8%
D.B_libera espressione	1	1,4%
D.B_ESPRESSIONE DI OPINIONI	3	4,2%
D.B_comprendione	1	1,4%
D.B_maturità	1	1,4%
D.B_riflessione	1	1,4%
D.B_RIFLESSIONE	3	4,2%
D.R_collaborazione	2	2,8%
D.R_aiuto	1	1,4%
D.R_AIUTO	3	4,2%
D_partecipazione totale	2	2,8%
D_collaborazione	1	1,4%
D_PARTECIPAZIONE	3	4,2%
Totale	71	

Tab. 37 Fase in itinere con adolescenti, diario del 25 febbraio

Diario dell'11 Marzo

Con riferimento al secondo incontro tra adolescenti e bambini, si notano, in primo piano ancora una volta, come nell'incontro precedente, le caratteristiche inerenti all'ambito dell'incontro in sé, tra cui *positività/soddisfazione*.

Si segnala tuttavia una forte frequenza della *Code Family difficoltà*, indicata soprattutto nei termini di organizzazione logistica e di gestione delle dinamiche.

L'incontro è andato complessivamente bene (Anita Blake).

L'incontro con i bambini è andato adeguatamente. C'è stata più confusione e meno organizzazione rispetto al primo incontro, tutto sommato è stata comunque una bella attività (I love 10!).

L'incontro è andato abbastanza bene nonostante il poco spazio per svolgere l'attività (Blow).

Segue poi, in ordine di frequenza, l'ambito relativo più propriamente ai bambini con la Cf *partecipazione*, di gran lunga più riscontrata rispetto al primo incontro.

I bambini sono risultati molto più attivi rispetto all'ultimo incontro (Ambra).

Di simile peso, la Cf del *divertimento*, cui segue quella dell'*ascolto*.

I bambini si sono divertiti molto, secondo me, a fare il percorso (Karaka).

I bambini hanno ascoltato attentamente (Giampiera).

Infine, anche in riferimento ai bambini sono state segnalate alcune "difficoltà", tra cui la confusione.

Per quanto attiene invece all'ambito degli adolescenti, si segnalano le Cf di *agio/piacere* e, ancora una volta, quella di "difficoltà", relative a disagio e noia.

Ero più tranquilla rispetto alla prima volta (Emily Butterfly).

A me personalmente non piacciono i bambini e mi sono un po' annoiata. Dai bambini comunque ho ricevuto rispetto, è questo mi è bastato (Sushy).

Infine, per quanto attiene all'ambito di scambio tra le micro-generazioni, gli adolescenti riferiscono di aver ricevuto soprattutto *accoglienza*.

Hanno dimostrato apertura nei nostri confronti (Giampiera).

Code Families	Totale Citazioni	% Citazioni
D_positività	14	16,7%
D_soddisfazione	4	4,8%
D_POSITIVITÀ/SODDISFAZIONE	18	21,4%
D_difficoltà organizzative	6	7,1%
D_organizzazione	4	4,8%
D_poco spazio	2	2,4%
D_impegno	1	1,2%
D_DIFFICOLTÀ	13	15,5%
D.B_partecipazione	11	13,1%
D.B_coinvolgimento	1	1,2%
D.B_PARTECIPAZIONE	12	14,3%
D.B_divertimento	7	8,3%
D.B_soddisfazione	3	3,6%
D.B_piacere	1	1,2%
D.B_DIVERTIMENTO	11	13,1%
D.B_ascolto	4	4,8%
D.B_comprensione	2	2,4%
D.B_interesse	1	1,2%
D.B_ASCOLTO	7	8,3%
D.A_agio	3	3,6%
D.A_divertimento	2	2,4%
D.A_piacere	1	1,2%
D.A_AGIO/PIACERE	6	7,1%
D.R_orientamento futuro	1	1,2%
D.R_rispetto	1	1,2%
D.R_sicurezza	1	1,2%
D.R_valutazione	1	1,2%
D.R_ALTRO	4	4,8%
D.A_disagio	2	2,4%
D.A_noia	1	1,2%
D.A_DIFFICOLTÀ	3	3,6%
D.B_confusione	2	2,4%
D.B_poco divertimento	1	1,2%
D.B_DIFFICOLTÀ	3	3,6%
D.R_accoglienza	1	1,2%
D.R_affetto	1	1,2%
D.R_apertura	1	1,2%

D.R_ACCOGLIENZA	3	3,6%
D.B_apertura	3	3,6%
D.A_partecipazione	1	1,2%
Totale	84	

Tab. 38 Fase in itinere con adolescenti, diario dell'11 marzo

7.5.3 Nella fase finale

Al termine del percorso, sono stati riproposti il momento del forum iniziale e la compilazione della scheda *Immagini e parole*, sia per la partecipazione, sia per l'ascolto.

a) Forum sulla partecipazione

Si è nuovamente chiesto alle adolescenti di esprimersi relativamente alla domanda: «Cosa significa, per un ragazzo o una ragazza della tua età, “essere partecipe”?». La risposta è stata trascritta su post-it.

La *Code Family* principale è risultata essere *vita sociale e comunitaria*, con un'alta frequenza in particolare del codice *gruppo*; di quest'ultimo si ritiene utile riportare sinteticamente in tabella il contenuto.

GRUPPO

FA.SIGN_gruppo (10) Essere in un gruppo	Far parte di un gruppo; sentirsi parte di un gruppo.
FA.SIGN_collaborazione (3) Collaborare	Collaborare con altre persone per uno scopo comune
FA.SIGN_condivisione (2) Condividere	Condividere con gli altri emozioni ed esperienze.
FA.SIGN_vita sociale (3) Stare-con	Stare insieme con gli altri, con la comunità.
FA.SIGN_prender parte (2) Prendere parte ad attività	Prendere parte/fare parte di qualche attività

Segue, con poca differenza di peso, la Cf *contributo/attivazione*, dove si impone la necessità di contribuire, attivarsi e operare concretamente anche al fine di raggiungere un obiettivo comune.

Secondo me essere partecipe significa fornire un proprio contributo (Karaka).

Si presenta quindi la Cf *libertà di espressione*, ove accento singolare è posto al codice *libertà*, e quindi ad un'interazione ed espressione di opinioni senza vincoli o ostacoli. Da notare inoltre che il *non giudizio* viene qui inteso nell'accezione non di “non essere giudicati”, soprattutto nella sfumatura del “non aver paura di essere giudicati”.

Significa poter interagire in tutta libertà con le persone che mi circondano senza vincoli impostati (Beatrice).

Segue infine la Cf *ascolto/riconoscimento*, i cui codici di riferimento sono:

- *riconoscimento*, inteso come l'esser presi in considerazione, anche per le proprie idee;
- *ascolto*, nelle accezioni sia di essere ascoltati sia di ascoltare gli altri;
- *richiesta di opinione*, nel senso di veder richiesto il proprio consiglio e/o la propria opinione.

Chiude l’analisi il codice *benessere*.

Code Families	Totale Citazioni	% Citazioni
FA.SIGN_gruppo	10	18,9%
FA.SIGN_collaborazione	3	5,7%
FA.SIGN_vita sociale	3	5,7%
FA.SIGN_condivisione	2	3,8%
FA.SIGN_prender parte	2	3,8%
FA.SIGN_VITA SOCIALE E COMUNITARIA	20	37,7%
FA.SIGN_contributo	7	13,2%
FA.SIGN_attivazione	6	11,3%
FA.SIGN_obiettivo comune	3	5,7%
FA.SIGN_attività pratiche	1	1,9%
FA.SIGN_CONTRIBUTO/ATTIVAZIONE	17	32,1%
FA.SIGN_espressione di opinioni	4	7,5%
FA.SIGN_libertà	3	5,7%
FA.SIGN_interazione	2	3,8%
FA.SIGN_non giudizio	2	3,8%
FA.SIGN_LIBERTÀ DI ESPRESSIONE	11	20,8%
FA.SIGN_riconoscimento	2	3,8%
FA.SIGN_ascolto	1	1,9%
FA.SIGN_richiesta di opinione	1	1,9%
FA.SIGN_RICONOSCIMENTO	4	7,5%
FA.SIGN_benessere	1	1,9%
Totale	53	

Tab. 39 Fase finale con adolescenti, forum – Significato di partecipazione

Al termine, dopo una rilettura ad alta voce dei contributi raccolti, si è operata una nuova categorizzazione condivisa – attraverso il raggruppamento visivo dei post-it sul cartellone – e un confronto con le *Code Families* registrate nel primo incontro e riportate su di un cartellone a lato.

Da tale confronto è emersa la preminenza della *Cf vita sociale e comunitaria*, anche precedentemente citata ma in misura assai minore, in particolare con il preminente valore in essa del gruppo. Oltre all’accezione del *sentirsi parte*, riferita in particolare sempre alla dimensione grupppale, è stata citata pure quella del *prender/far parte*, direttamente correlabile al successivo ambito, ovvero quello del *contributo/attivazione*, che si è notevolmente rafforzato in numero di citazioni, così come la *libertà di espressione*, prima relegata all’ultimo posto.

Da notare inoltre come la dimensione del *coinvolgimento* nelle scelte/decisioni non abbia assunto più una sua autonomia, ma sia stata citata sempre, in riferimento o al gruppo stesso o alla libera espressione.

È alla fine scomparso il codice *accettazione*, mentre è rimasto quello più attinente al *riconoscimento* ma, in questo caso, la *Cf* che lo comprende è stata di frequenza minore rispetto alla prima rilevazione.

Questo può far supporre un'acquisizione di maggior fiducia, consapevolezza di sé, da parte degli adolescenti coinvolti, tanto da ritenere l'essere accettati come un dato scontato per partecipare.

Lo stato di benessere che deriva dall'“essere partecipi” è stato infine sottolineato in entrambe le rilevazioni iniziale e conclusiva.

b) Immagini e parole sulla partecipazione

Immagini-disegni

Vi è stata una sostanziale conferma delle immagini scelte in precedenza. Nei pochi casi di modifica si è riscontrato per lo più un rafforzamento, attraverso aggiunte di particolari dell'immagine prescelta e quindi della *Code Family* riscontrata.

Si riporta, a titolo esemplificativo, un caso di variazione, in cui, in ultima istanza, si trovano sintetizzate le tre Cf ritrovate nell'analisi iniziale. Infatti, se precedentemente il disegno era stato codificato sia all'interno di *vita sociale/interdipendenza*, per via delle tante persone legate per mano, sia in *unicità/benessere*, per la evidente espressione di sorriso, ora è possibile una codifica anche all'interno di *libertà di espressione*, in quanto si notano chiaramente persone che parlano e altre che ascoltano.

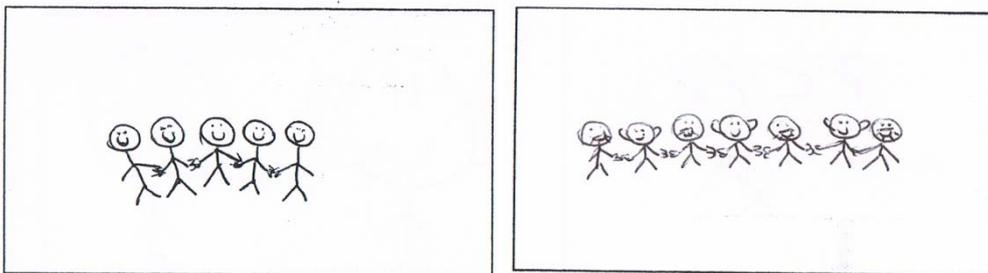


Fig. 22 Fase finale con adolescenti: confronto tra le immagini sul sentirsi partecipi – pre e post

Metafore

Le metafore scritte sono state tutte confermate e non ne sono state aggiunte di nuove.

Esperienze

Anche nel caso delle esperienze non sono state apportate modifiche.

c) Forum sull'ascolto

Riproposta la domanda iniziale sul significato di “essere ascoltati”, si sono raccolte le seguenti considerazioni.

La *Code Family*, di netta prevalenza rispetto alle altre, è risultata quella relativa al *riconoscimento/comprendimento*, ovvero l'essere capiti e compresi nelle proprie affermazioni e l'essere riconosciuti e ritenuti importanti dalle persone circostanti.

Essere ascoltato significa sentirsi preso in considerazione!!! (1:4).

Segue poi la Cf *accettazione*, dove viene sottolineato in particolare l'essere e il sentirsi accettati.

Infine, il *confronto reciproco*, di cui si riporta una sintesi in tabella.

CONFRONTO RECIPROCO

FA.SIGN_confronto (3) Confrontarsi	Parlare con gli altri e condividere i propri pensieri;
FA.SIGN_consiglio (1) Ricevere consigli	Ricevere consigli.
FA.SIGN_aiuto (2) Essere aiutati	Essere aiutati nei momenti di difficoltà.
FA.SIGN_sintonia (1) Essere in sintonia	Essere in sintonia con una persona.

Codici “liberi”, ma abbastanza frequenti, sono stati quelli di *espressione di opinioni* e quelli relativi al *tempo*.

Ci si sente ascoltati quando sappiamo di poter parlare liberamente (/).

Code Families	Totale Citazioni	% Citazioni
FA.SIGN_comprensione	11	27,5%
FA.SIGN_riconoscimento-considerazione	4	10,0%
FA.SIGN_importanza	1	2,5%
FA.SIGN_RICONOSCIMENTO/COMPRESIONE	16	40,0%
FA.SIGN_accettazione	4	10,0%
FA.SIGN_non giudizio	4	10,0%
FA.SIGN_ACCETTAZIONE	8	20,0%
FA.SIGN_confronto	3	7,5%
FA.SIGN_aiuto	2	5,0%
FA.SIGN_consiglio	1	2,5%
FA.SIGN_sintonia	1	2,5%
FA.SIGN_CONFRONTO RECIPROCO	7	17,5%
FA.SIGN_espressione di opinioni	6	15,0%
FA.SIGN_tempo	3	7,5%
Totale	40	

Tab. 40 Fase finale con adolescenti, forum – Esperienze di partecipazione

Rispetto alla rilevazione iniziale si nota una sostanziale conferma delle diverse *Code Families* riscontrate, presenti tra l’altro nello stesso ordine di frequenza: ai primi posti vi è la dimensione del riconoscimento e della comprensione, seguita da quelle dell’accettazione e del confronto reciproco.

Il codice “libero” *espressione di opinioni* si è invece imposto maggiormente, mentre quello del *tempo* si è ripresentato con pari peso.

d) Immagini e parole sull’ascolto

Immagini-disegni

Vi è stata una sostanziale conferma delle immagini scelte in precedenza. Nei pochi casi di modifica si è riscontrato per lo più un rafforzamento, attraverso aggiunte di particolari dell’immagine prescelta e quindi della *Code Family* rilevata.

Si riporta, a titolo esemplificativo, un caso, nel quale si trovano sintetizzate le due *Code Families* presenti in precedenza, ovvero *interdipendenza/amicizia* e *libertà di espressione*,

rese attraverso un insieme di persone, legate insieme in cerchio, che danno importanza ad un'altra in posizione centrale, che parla. Il cambiamento è dato dall'aggiunta di un cuore che racchiude al suo interno tutte le persone; ciò ad evidenziare un'accettazione/accoglienza particolarmente cordiali e a far risaltare quindi anche l'ambito delle emozioni/sentimenti presenti in una situazione di ascolto.

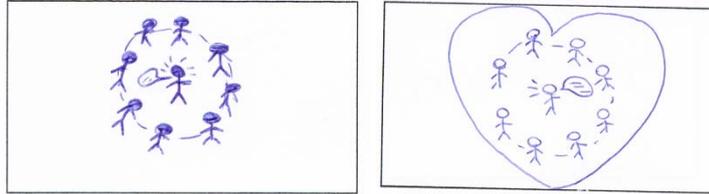


Fig. 23 Fase finalele con adolescenti: confronto tra le immagini sul sentirsi ascoltati – pre e post

Metafore

Le metafore scritte sono state tutte confermate. È stata aggiunta come nuova solo un'espressione, che in realtà si è configurata più come l'esplicazione dell'immagine precedente di un ragazzo che si esprime davanti ad altri su di un palco: «Un ragazzo della mia età si può sentire ascoltato quando trasmette quello che pensa attraverso ciò che gli piace (Vicky)».

Esperienze

Anche nel caso delle esperienze non sono state apportate modifiche, l'unica aggiunta, con riferimento ad una nuova esperienza, è stata la seguente: «A 10 anni, a teatro, durante un concerto di pianoforte. Mi sono sentita ascoltata, apprezzata. Ho pensato che essere ascoltati è un diritto di tutti (Vicky)».

e) Valutazione e Autovalutazione complessiva

A conclusione del percorso, si è cercato di far sì che i soggetti avessero l'occasione di riflettere sul cammino compiuto, potendo così reperire delle informazioni su contenuti, modalità di svolgimento, livello di gradimento, elementi tutti particolarmente utili anche in vista di un'eventuale ri-progettazione dell'intervento.

Le categorie, fissate in livelli differenziati di soddisfacimento, sono state definite rispetto alle seguenti aree di indagine: contenuti, metodi, attività individuali/di gruppo/con i bambini, materiali, clima relazionale, valutazione complessiva.

Attraverso la scheda di valutazione si è chiesto di rispondere posizionando il proprio parere su una scala auto-ancorante, formata da quattro valori numerici (1 = poco soddisfacente, 4 = molto soddisfacente), nonché di motivare le ragioni delle proprie risposte: In linea con altre esperienze, «si sollecitano queste ulteriori informazioni, che risultano utili per i soggetti, in quanto maggiormente esplicative ed espressive dei loro pareri, e per i formatori sempre in vista di nuove piste di indagine e di intervento»⁷⁹. Si è altresì chiesto: se sarebbe loro piaciuto ripetere l'esperienza e in quale formula, e se si sarebbe ritenuto opportuno consigliarla a un proprio coetaneo. Era inoltre prevista la possibilità di segnalare,

⁷⁹ C. Biasin, E. Toffano, *Linee di progettualità formativa con pazienti adulti*, cit., p. 204.

attraverso risposte aperte, punti di debolezza, punti di forza, suggerimenti e proposte ed eventuali suggerimenti.

Per quanto attiene all’autovalutazione è stato utilizzato l’“Albero dei fantasmini”⁸⁰. Si tratta di una tecnica proiettiva che permette di raccogliere gli stati d’animo dei singoli attraverso una cornice simbolica molto semplice e solitamente apprezzata dai ragazzi. A ciascuna viene consegnata una scheda in cui si chiede di colorare l’omino che più rappresenta il proprio stato d’animo in quel momento, a conclusione dell’esperienza, e di motivare poi brevemente la propria scelta.

Valutazione complessiva del Progetto

Le medie dei risultati ottenuti rispetto alle diverse aree di indagine sono tutte positive, posizionandosi in valori dal 3 al 4. Nello specifico, tre aree sono risultate in genere poco sotto i 3,5 (“metodi adottati”, “attività individuali”, “attività di gruppo”), mentre quattro sopra i 3,5 (“contenuti affrontati”, “attività con i bambini”, “materiali utilizzati”, “clima relazionale”).

Ancor più in particolare, la media inferiore (3,07) è stata segnata in riferimento alle “attività individuali”, mentre, all’opposto, quella superiore (3,67) è risultata connessa ai “materiali utilizzati”.

L’esperienza nel suo complesso ha riscosso una media più che favorevole (3,74).

Soggetti (nickname)	Contenuti affrontati	Metodi adottati	Attività individuali	Attività di gruppo	Attività con i bambini	Materiali utilizzati	Clima relazionale	Esperienza nel suo complesso
Ambra	3	4	3	4	3	3	3	4
Anita Blake	3	2	3	3	3	2	3	3
Bene stella	4	4	3	4	4	4	4	4
Blow	4	4	3	4	4	4	4	4
Brynhildr	4	4	3	4	3	3	4	4
Emily Butterfly	3	3	3	4	4	3	4	4
Frappy	3	3	3	4	4	4	3	4
I love 10!	3	3	2	2	4	4	3	4
Iciolina	3	3	3	3	4	4	3	4
Jazz	3	4	3	3	3	4	4	4
Karaka	3	4	3	3	4	4	4	4
Kicca	4	3	2	3	2	4	4	3
KK16	3	3	2	4	4	4	3	3
Labirry	4	4	4	4	4	4	4	3
Madda 94	4	4	4	4	4	4	4	4
Nena	4	4	4	4	4	4	4	4
Nene Cammello	4	4	4	4	4	3	4	4
Pallone	4	3	3	3	4	3	3	3
Rosa	3	4	3	3	4	4	4	4
Sorriso	4	4	4	4	4	4	4	4
Stella	3	3	2	1	3	4	4	3
Sushy	3	4	3	4	3	4	3	3

⁸⁰ A. Pellai, V. Rinaldi, B. Tamborini, *Educazione tra pari*, cit. Cfr l’allegato in appendice.

Sweet dreams	4	3	4	3	3	4	4	4
Tigrotta	3	3	2	3	4	3	3	4
Tocky	4	4	4	4	3	4	3	4
Vale 26	4	3	3	4	4	4	4	4
Vicky	4	3	3	4	4	3	3	4
Totale	95	94	83	94	98	99	97	101
Media	3,52	3,48	3,07	3,48	3,63	3,67	3,59	3,74

Tab. 41 Fase finale con adolescenti, valutazione complessiva del Progetto

La quasi totalità degli adolescenti consiglierebbe l'esperienza ai propri coetanei adducendo motivazioni raggruppabili nelle *Code Families divertimento*, in primis, e *crescita*. Nel primo caso si sottolineano la positività dell'esperienza e l'interesse e il piacere da essa scaturiti, nel secondo si mette in luce il suo aspetto formativo.

È una bellissima esperienza che ci aiuta a crescere e maturare (Rosa).

Ci si relaziona con i bambini imparando tantissime cose, che forse i "grandi" danno spesso per scontato (Pallone).

Come codici "liberi" si segnalano quelli relativi al *rapporto intergenerazionale* e al *coinvolgimento*.

Tra i punti di debolezza, assumono un ruolo di primo piano i *tempi/spazi*, ritenuti ristretti e non sempre adeguati per lo svolgimento delle attività, e alcune difficoltà nella *preparazione/gestione*, dovuta ad esempio a momenti vuoti.

Tempi piuttosto ristretti per attività che avrebbero richiesto tempi più lunghi (Bene stella).

Il tempo, che era poco per le attività scelte, così come lo spazio utilizzato (Pallone).

Forse potevamo dedicare più tempo alla preparazione del secondo incontro con i bambini (Rocky).

Momenti vuoti in alcune attività, ma poi risolti (Vicky).

Tra i punti di forza emerge quello della *collaborazione*, soprattutto all'interno dei gruppi.

Coesione all'interno del gruppo (I love 10!).

Le relazioni sviluppate con i bambini e nel gruppo (Pallone).

Seguono l'*organizzazione*, intesa come preparazione ma anche come gestione in situazione e utilizzo di materiale vario, e il *coinvolgimento*.

Abbiamo saputo organizzarci in poco tempo nel momento in cui ci sono stati imprevisti (Rocky)

Attività divertenti e coinvolgenti sia per noi che per i più piccoli (Bene stella)

Infine i suggerimenti e le proposte hanno ribadito l'esigenza, emersa come criticità, di disporre di tempi più distesi e di spazi più confortevoli.

Si dovrebbe dedicare più tempo sia per le attività che per il lavoro con i bambini (I love 10!).

Organizzarsi meglio con la scuola per lo spazio (Brynhildr).

Autovalutazione complessiva

Nell’attività auto-valutativa con la scheda “Albero dei fantasmini”, l’omino maggiormente scelto, con un 25% di preferenze, è stato il numero 7 (seduto su uno dei rami più alti, sorridente, con una farfalla accanto) con riferimento a motivazioni quali il divertimento e la buona riuscita.

Ho scelto quell’omino perché anche se a fine incontro ero un po’ stanca e non vedevo l’ora di sedermi, avevo comunque l’energia di “giocare” ancora. Ero felice di quello che avevo fatto (Frappy).

Non mi sento arrivata in cima ma sento di essere arrivata a buon punto del lavoro (I love 10!).

In seconda posizione, citato dal 19,4%, si trova l’omino numero 1, collocato in piedi, in cima all’albero, a indicare soprattutto la soddisfazione sperimentata a seguito del conseguimento del traguardo.

Dopo l’esperienza alla Scuola Primaria mi sono sentita più forte e più consapevole delle mie capacità (Vale 26).

L’incontro con i bambini mi è piaciuto molto e mi ha lasciato soddisfatta (Rosa).

Il terzo più indicato, con il 13,9% è stato l’omino numero 13, collocato tra i rami più bassi, ma su di un’altalena, a rappresentare, secondo le ragazze, per lo più una dimensione di paura, ma anche al contempo di spensieratezza e felicità.

Ho scelto l’omino sull’altalena perché queste esperienze ti rendono felici e lo stare a contatto con i bambini ti fa ritornare un po’ a rivivere ciò che si faceva durante l’infanzia (Iciolina).

Mi sono sentita spensierata e realizzata visto che sono riuscita a destreggiarmi anche in questa nuova esperienza (Bene stella).

Ancora abbastanza frequente, con l’11,1% di preferenze, l’omino numero 6 che cammina in bilico tra i rami più alti, a indicare, per le adolescenti, la dimensione del rischio affrontate.

Nell’esperienza si sono trovate alcune difficoltà, ma alla fine tutto si è concluso con successo (Karaka).

L’esperienza con i bambini è stata migliore di quanto mi aspettassi (Brynhildr).

Infine, merita attenzione l’omino numero 15, ritratto nell’atto di salire una scala che porta ai primi rami dell’albero, scelto dall’8,3%, ad indicare le difficoltà incontrate, ma poi superate per arrivare alla meta.

Apprendere/insegnare è faticoso, è un “sentiero” in salita, ma dà soddisfazioni. Si ha bisogno di un “ausilio” che sono le strategie usate, i testi, l’esperienza... (Sentiero).

Ho scelto l’omino che sta salendo la scala poiché penso che questa esperienza sia stata una salita difficile, però alla fine il risultato è stato piacevole (Pallone).

Tra gli omini che hanno ricevuto una sola preferenza si segnalano i numeri 2, 3, 8, 11, 12, 16 e 20.

f) Diario conclusivo

La medesima modalità utilizzata per i diari in itinere è stata impiegata per una riflessione conclusiva di carattere generale sull’esperienza.

Relativamente ai pensieri espressi alla fine dell'intero percorso, si trova una preminenza, in termini di citazioni, di alcune caratteristiche proprie dell'intervento (diario complessivo dell'intervento: D), tra cui spicca l'*organizzazione*, intesa nei termini di strategie e materiali utilizzati, prodotti realizzati e di spazi e tempi impiegati.

I materiali utilizzati, a mio parere, sono stati i più adatti per far arrivare ai bambini il messaggio prefissato (Marta).

La preparazione è stata buona e ha reso il lavoro più semplice, grazie anche ai tantissimi materiali procurati dalla dottoranda e alla piattaforma, un sito internet creato per mantenerci in contatto anche a distanza (Agnese).

Mi ha dimostrato quanto siano necessarie responsabilità, organizzazione e pazienza, anche quando tempo e spazio non sono i nostri migliori amici (Agnese).

Allo stesso modo, molto citata è risultata la *Code Family unicità*, che metteva in evidenza la significatività e l'innovatività dell'esperienza vissuta.

È stata utile questa esperienza ed è stata fondamentale, davvero. Vorrei poter ripetere nuovamente questo lavoro (Giulia).

Questo progetto mi ha dato tanto. Stare con quei bambini mi ha permesso di arricchire le mie conoscenze e di vivere un'esperienza unica (Roberta).

È stato un progetto innovativo, sia per noi (che non ne avevamo mai fatti altri simili) ma anche per i bambini (10:3).

Sempre con riferimento all'ambito dell'intervento in sé, si trovano, anche se con minor frequenza, le caratteristiche raggruppate sotto *utilità*, intesa sia nei termini di orientamento professionale sia di crescita emotiva, e le caratteristiche di *positività*.

Forse mi ha fatto capire di aver scelto la strada giusta: stare con i bambini per i bambini»(Anna).

Le impressioni sono state sicuramente positive e hanno rispettato le aspettative (Giulia).

Consiglio a tutti questa esperienza perché si traggono aspetti positivi da utilizzare in successive occasioni (Claudia).

Per quanto attiene invece all'ambito che più direttamente coinvolge gli adolescenti e i loro vissuti (diario degli adolescenti su sé stessi: D.A), è emersa la prevalenza della Cf *divertimento/soddisfazione*, intesa come agio e piacere nello svolgere il percorso, ritenuto interessante e soddisfacente, e in alcuni casi anche commovente.

Ebbene sì, non pensavo veramente di divertirmi così tanto con i bambini, giocando con loro e interagendo anche, scoprendo gli hobby e le passioni di questi (Valeria).

L'esperienza è stata veramente interessante perché collaborare assieme ai bambini, imparare ad ascoltarsi e partecipare insieme verso un obiettivo comune [...] è di per sé un'attività che porta a piccole soddisfazioni personali(Carmela).

Di pari peso anche la Cf *collaborazione*, resa presente anche attraverso un buon *lavoro di squadra*.

Durante il tempo per la preparazione dei materiali è stata necessaria la collaborazione di tutte noi perché se non fossimo state unite ed omogenee il risultato da raggiungere, precedentemente prestabilito, non sarebbe risultato come tale (Claudia).

In questo caso il motto “l’unione fa la forza” è proprio vero. In questa esperienza ho visto gruppi che diventavano sempre più affiatati, scambi di idee, cooperazione (Veronica).

Meno citate, ma comunque segnalate, le Cf dell’*impegno* e delle *difficoltà*, all’interno delle quali si trovano i già enucleati codici *disagio* e *paura*, magari iniziali.

I preparativi sono stati abbastanza impegnativi e non è stato facile lavorare tutte insieme in alcuni casi (Valentina).

Inizialmente l’impegno richiesto era molto: pomeriggi a lavorare a casa e a scuola, tempo a pensare a strategie, modalità per attirare e sollecitare l’attenzione (Chiara).

All’inizio ero un po’ a disagio, non sapevo cosa dire, mentre con l’andare dei lavori di gruppo ho trovato il giusto equilibrio tra il mio mondo e quello dei bambini (Giulia).

Sempre in relazione agli adolescenti, infine, compaiono le Cf della *partecipazione*, indicata come attiva “messa in gioco” di sé e delle proprie competenze, e della *libera espressione*, intesa qui anche nell’accezione della creatività.

Ho potuto conoscere le mie capacità in situazioni diverse dall’ambito scolastico e ho potuto mettermi in gioco in prima persona (Beatrice G.).

Alcune hanno potuto esprimere e far conoscere alcuni loro potenziali come l’essere creative oppure il saper disegnare, doti che all’interno delle normali lezioni non escono (Valentina).

Grazie a questo progetto ho avuto modo anche di dare sfogo alla mia creatività (Silvia).

Con riferimento all’ambito dei vissuti percepiti dei bambini (diario sui bambini: D.B), le adolescenti riferiscono le caratteristiche di *divertimento*, reso anche come entusiasmo, gioia, soddisfazione.

Il risultato, secondo me, è stato ottimo perché i bambini hanno ricevuto il messaggio e contemporaneamente si sono divertiti (Marta).

Le attività da noi create sono state accolte bene dai bambini che le hanno ritenute interessanti e divertenti (Alessia).

Ancora dei bambini, è sembrata propria, seppur con frequenza minore, la caratteristica dell’*ascolto*.

Infine, per quanto attiene agli elementi che le adolescenti segnalano di aver ricevuto dai bambini (diario sul rapporto adolescenti-bambini: D.R), compare la *sicurezza/maturità*.

Mi ha aiutato molto e ha fatto di me una persona più matura e capace di gestire alcune situazioni (Ilenia).

L’esperienza vissuta a contatto con i ragazzi della Scuola Primaria mi ha aiutato a crescere e migliorare alcuni aspetti del mio carattere e il modo di relazionarmi con loro (Silvia).

Ho scoperto di non essere così impacciata come credevo nel parlare in pubblico e ho aperto una sfida con me stessa stupendomi nel vedermi tranquilla e divertita nei vari interventi (Benedetta).

Altri elementi sono stati l’*accoglienza/apprezzamento* e il *confronto reciproco*, inteso soprattutto come possibilità di scoprire punti di vista differenti.

È stata inoltre un’esperienza in più di relazione con dei bambini, che ci hanno fatto sentire ben accette (Alice).

Sicuramente è servita anche a noi per comprendere meglio il significato delle parole, anche dal loro punto di vista, che è certamente diverso dal nostro (Keila).

Sorrido se penso a quello stupido pregiudizio che avevo prima dell'inizio del progetto; studio in un Liceo Sociopsicopedagogico ed ero convinta che i bambini fossero solo maleducati, poco svegli e antipatici! Entrare nella classe quinta della scuola "Leonardo Da Vinci" ha stravolto completamente le mie convinzioni: i bambini sono stati simpaticissimi, accoglienti, pronti a cogliere la sfida che lanciavamo loro. È grazie a quei bambini se ho imparato tante cose. Spesso i più giovani donano insegnamenti che gli adulti non saranno mai in grado di dare (Roberta).

Abbiamo appreso il significato di ascolto e partecipazione attraverso gli occhi di un'età che noi non possiamo più riavere: abbiamo colto sfaccettature particolari che senza l'aiuto di questi ragazzi non avremmo mai potuto notare (23:2).

Nei diari conclusivi è emerso, infine, un ambito non citato nei precedenti, ovvero quello relativo alle figure di riferimento – insegnanti e facilitatori – che hanno accompagnato lungo il percorso (diario sulle figure di riferimento: D.FR). Rispetto a queste figure l'unica Cf individuata, ma molto frequente, è stata quella del *sostegno*, indicato come un supporto efficace e continuativo.

Ricordo in modo particolare le grandi manovre dei primi incontri con i facilitatori che ci hanno subito fatto sentire a nostro agio e ci hanno dato una mano nella creazione di cartelloni, giochi e quant'altro (Benedetta).

L'agitazione e il batticuore del primo giorno, l'ansia di deludere le aspettative dei bambini e tutte le nostre paure sono andate scomparendo grazie all'appoggio delle insegnanti (Benedetta).

Ci tengo anche a ringraziare la professoressa, la docente universitaria, i facilitatori e le insegnanti della scuola primaria "L. Da Vinci" per averci permesso di compiere e partecipare a questo progetto. "Non sono solo importanti i risultati, ma i segni che lasciano nei nostri cuori" (Chiara).

Code Families	Totale Citazioni	% Citazioni
D_materiali	8	4,5%
D_organizzazione	2	1,1%
D_tempo/spazio	2	1,1%
D_prodotti	2	1,1%
D_confusione	1	0,6%
D_ORGANIZZAZIONE	15	8,5%
D_innovatività	2	1,1%
D_unicità/significatività	12	6,8%
D_UNICITÀ	14	8,0%
D.A_soddisfazione	6	3,4%
D.A_agio	3	1,7%
D.A_interesse	2	1,1%
D.A_commozione	1	0,6%
D.A_piacere	1	0,6%
D.A_DIVERTIMENTO/SODDISFAZIONE	13	7,4%
D.A_collaborazione	6	3,4%
D.A_lavoro di squadra	5	2,8%
D.A_appartenenza	2	1,1%
D.A_COLLABORAZIONE	13	7,4%

D.B_divertimento	6	3,4%
D.B_entusiasmo	1	0,6%
D.B_gioia	2	1,1%
D.B_piacere	1	0,6%
D.B_soddisfazione	2	1,1%
D.B_DIVERTIMENTO	12	6,8%
D_utilità/orientamento	10	5,7%
D_crescita emotiva	1	0,6%
D_UTILITÀ	11	6,3%
D.R_maturità	6	3,4%
D.R_sicurezza	4	2,3%
D.R_fiducia	1	0,6%
D.R_MATURITÀ	11	6,3%
D.FR_aiuto	8	4,5%
D.FR_ringraziamento	2	1,1%
D.FR_soddisfazione	2	1,1%
D.FR_SOSTEGNO	12	6,8%
D_positività	5	2,8%
D_riproposizione	3	1,7%
D_divertimento	1	0,6%
D_POSITIVITÀ	9	5,1%
D.R_accoglienza/affetto	2	1,1%
D.R_apprezzamento	2	1,1%
D.R_curiosita	2	1,1%
D.R_valutazione	1	0,6%
D.R_ACCOGLIENZA/APPREZZAMENTO	7	4,0%
D.R_simpatia/divertimento	3	1,7%
D.R_sorriso	2	1,1%
D.R_dolcezza/generosità	1	0,6%
D.R_sorpresa/dono	1	0,6%
D.R_DIVERTIMENTO	7	4,0%
D.A_impegno	5	2,8%
D.A_contributo	1	0,6%
D.A_IMPEGNO	6	3,4%
D.A_disagio	4	2,3%
D.A_paura	2	1,1%
D.A_DIFFICOLTÀ	6	3,4%
D.A_conoscenze	6	3,4%
D.A_intergenerazionalità	7	4,0%
D.A_creatività/talenti	3	1,7%
D.A_espressione di opinioni	2	1,1%
D.A_LIBERTÀ DI ESPRESSIONE	5	2,8%
D.R_significato/punti di vista	4	2,3%
D.R_dialogo/confronto	1	0,6%

D.R_CONFRONTO RECIPROCO	5	2,8%
D.B_compressione	2	1,1%
D.B_ascolto	1	0,6%
D.B_interesse	1	0,6%
D.B_ASCOLTO	4	2,3%
D_rapporto	4	2,3%
D.A_confronto/dialogo	4	2,3%
D.A_attivazione/messa in gioco	2	1,1%
D.A_partecipazione	1	0,6%
D.A_PARTECIPAZIONE	3	1,7%
D.B_collaborazione	2	1,1%
Totale	176	

Tab. 42 Fase finale con adolescenti, diario conclusivo

7.6 Strumenti di ricerca utilizzati con i bambini

7.6.1 Nella fase iniziale

a) Forum

Per raccogliere le rappresentazioni spontanee iniziali dei bambini, le adolescenti hanno ritenuto opportuno riprendere la tecnica utilizzata con loro, apportandovi però 'sensibili' modifiche. Tra queste la sostituzione del post-it con un fiore colorato di cartoncino rigido; la colorazione del cartellone in cui appendere i pensieri, su cui è stato disegnato, in grandi dimensioni, il fiore della storia; la scelta di concentrarsi, considerato il tempo a disposizione, solo sull'ascolto.

Un adolescente leggeva quindi i pensieri riportati nei fiori e li incollava sul cartellone colorato, senza però operare una categorizzazione visiva. Lo stimolo iniziale è stato il seguente: «Mi sono sentito ascoltato quando ...».

Come principale, è emersa la sottolineatura delle persone, ritenute significative, cui spetta il compito di ascoltare. Posto di rilievo è da occupato da amici e genitori. Interessante notare che il riferimento agli amici è equamente distribuito nelle tre classi, mentre quello ai genitori si trova citato quasi totalmente nella classe dei più piccoli, ovvero la III⁸¹.

Dalle mie amiche quando gli ho svelato un segreto.

Dalla mamma e dal papà quando non riesco a fare i compiti.

Mi sento ascoltata dalla mamma e dal papà, dal mio fratellino e dagli zii, dalla maestra.

Come seconda Cf più citata, si trova quella relativa a *esigenze/richieste*, secondo cui ci si sente ascoltati allorché si è soddisfatti nei bisogni e/o desideri, è da evidenziare, però, che compare quasi unicamente nella classe IV.

Quando chiedo qualcosa alla mia mamma e lei lo fa.

Mi sono sentito ascoltato quando ho chiesto a mio cugino e a mio fratello di insegnarmi a giocare a calcio.

⁸¹ Per quanto attiene ai bambini si riportano le loro espressioni, a supporto del commento di analisi, ma si sceglie di non porre accanto il nome, in quanto non sempre è stato possibile, data la dislocazione in tre classi, risalire al singolo e in quanto non era obiettivo diretto del presente lavoro poiché destinatari indiretti dell'intervento.

La Cf *confidenze*, abbastanza frequente, indicata come possibilità di veder accolti i propri segreti, problemi, e anche opinioni, è presente tra i bambini più grandi di classe IV e V, con l’unica eccezione del codice *problemi*, ovvero il poter raccontare ad altri le proprie problematiche, citata anche tra i più piccoli.

Dovevo dire qualcosa di importante, quando dovevo domandare qualcosa.

Quando racconto i problemi agli amici.

Quando ho sofferto.

Infine, vengono segnalate alcune attività concrete in cui si sperimenta la dimensione dell’ascolto.

Faccio le ricerche e le leggo a tutti.

Code families	Totale Citazioni	Totale Forum	% Citazioni
FB.SEN_ascolto da parte degli amici	9	3	16,4%
FB.SEN_ascolto da parte dei genitori	9	2	16,4%
FB.SEN_ascolto da parte dell’insegnante	3	2	5,5%
FB.SEN_ascolto da parte degli animali	1	1	1,8%
FB.SEN_ascolto da parte dei parenti	1	1	1,8%
FB.SEN_ASCOLTO PERSONE SIGNIFICATIVE	23		41,8%
FB.SEN_esigenze/richieste	12	2	21,8%
FB.SEN_aiuto	3	1	5,5%
FB.SEN_ESIGENZE/RICHIESTE	15		27,3%
FB.SEN_confidenze	7	2	12,7%
FB.SEN_sfogo/problemi	3	3	5,5%
FB.SEN_espressione di opinioni	1	1	1,8%
FB.SEN_sofferenza	1	1	1,8%
FB.SEN_CONFIDENZE	12		21,8%
FB.SEN_gioco	2	1	3,6%
FB.SEN_studio	2	2	3,6%
FB.SEN_scrittura	1	1	1,8%
FB.SEN_ATTIVITÀ	5		9,1%
Totale	55		

Tab. 43 Fase iniziale con bambini, forum – Sentirsi ascoltati

b) Disegni-Immagini

Le adolescenti hanno ritenuto opportuno utilizzare più linguaggi espressivi, e quindi lasciar affiorare le rappresentazioni dei bambini anche attraverso il disegno. Il focus era sempre sull’ascolto, ma in alcuni casi è emersa dai bambini anche la rappresentazione del diritto di partecipazione o, ancora, dei due diritti uniti e intrecciati tra loro. Nel retro di ogni immagine o a fianco, i bambini erano tenuti a riportare una breve didascalia, in modo che le adolescenti non fraintendessero il messaggio loro consegnato.

L’attività era stata collocata al termine del primo incontro, ma dati i limiti temporali, le ragazze hanno estemporaneamente deciso di lasciarli ultimare a casa, cogliendo così l’esigenza dei bambini di consegnare una “cosa ben fatta”⁸².

⁸² Il ricercatore è poi passato a ritirare i disegni la settimana a seguire.

Lo stimolo guida per l'espressione artistica è stato simile a quello del momento di raccolta di pareri, ovvero «Mi sento ascoltato quando ...».

Come principale, è rintracciabile la *Code Family* che comprende in sé entrambe le dimensioni di ascolto e partecipazione, rese in forma interrelata e associate per lo più all'attività del gioco.



Fig. 24 Fase iniziale con bambini, disegni sul sentirsi ascoltati

Segue il rilievo posto sulle persone da cui ci si sente ascoltati, molto frequente anche nel Forum, tra cui gli amici e i genitori.



Fig. 25 Fase iniziale con bambini, disegni sul sentirsi ascoltati

Abbastanza frequente anche la Cf individuata come *confidenze*, in cui si trova il dialogare e lo sfogarsi sui propri problemi in un clima di affetto.



Fig. 26 Fase iniziale con bambini, disegni sul sentirsi ascoltati

Vengono quindi evidenziate alcune attività nelle quali, in particolare, ci si sente ascoltati, tra cui lo studio e l’interrogazione, e la possibilità di esprimere opinioni e richieste.



Fig. 27 Fase iniziale con bambini, disegni sul sentirsi ascoltati

Infine, sono state ricavate le Cf *accettazione/rispetto* e *reciprocità*, in cui sono i bambini stessi a mettersi in condizione di ascolto di un’altra persona.

Code Families	Totale Citazioni	% Citazioni
I.SEN.PART_gioco	10	17,9%
I.SEN.PART_ascolto dell'altro	6	10,7%
I.SEN.PART_ASCOLTO-PARTECIPAZIONE/GIOCO	16	28,6%
I.SEN_ascolto da parte degli amici	6	10,7%
I.SEN_ascolto da parte dei genitori	5	8,9%
I.SEN_ascolto da parte dei parenti	3	5,4%
I.SEN_ASCOLTO PERSONE SIGNIFICATIVE	14	25,0%
I.SEN_dialogo/confidenze	4	7,1%
I.SEN_affetto	3	5,4%
I.SEN_sfogo/problema	1	1,8%
I.SEN_sofferenza	1	1,8%
I.SEN_CONFIDENZE	9	16,1%
I.SEN_gioco	4	7,1%
I_SEN_studio/interrogazione	2	3,6%
I.SEN_storia di Ortone	1	1,8%
I.SEN_ATTIVITÀ	7	12,5%
I.SEN_esigenze/richieste	2	3,6%
I.SEN_contributo	1	1,8%
I.SEN_espressione di opinioni	1	1,8%
I.SEN_quotidianità	1	1,8%
I.SEN_ESPRESSIONE/RICHIESTE	5	8,9%
I.SEN_sguardo/volto	2	3,6%
I.SEN_rispetto	1	1,8%
I.SEN_ACCETTAZIONE/RISPETTO	3	5,4%
I.SEN_ascolto dell'altro	1	1,8%

I.SEN_rispetto dell'altro	1	1,8%
I.SEN_RECIPROCIÀ	2	3,6%
Totale	56	

Tab. 43 Fase iniziale con bambini, disegni sul sentirsi ascoltati

7.6.2 Nella fase in itinere

a) Valutazioni

Ai bambini è stato chiesto, al termine di ognuno dei due incontri di valutarne complessivamente l'esito. Le adolescenti hanno ritenuto utile costruire un grande cartellone con una scala auto-ancorante in cui segnalare il gradimento dei bambini (1 = poco soddisfacente, 5 = molto soddisfacente), ma invece di utilizzare la consueta griglia, hanno pensato di vivacizzare la proposta ricorrendo alla proboscide dell'elefante protagonista delle attività, collocando in essa i valori numerici da scegliere. I bambini erano chiamati ad alzarsi e a posizionare un post-it colorato, di piccole dimensioni, ove ritenessero più opportuno.

Nel secondo incontro, si è deciso di lasciare maggiore autonomia e privacy nella fase valutativa consegnando ad ogni bambino una riproduzione in scala del grande cartellone. Ognuno poteva così votare in modo anonimo. Le ragazze provvedevano poi ad appendere i biglietti raccolti, sempre disponendoli lungo la grande proboscide, e a dare quindi una restituzione visiva, all'intero gruppo, della valutazione complessiva.

Per quanto attiene ai risultati, in entrambi gli incontri le valutazioni sono risultate alte in tutte e tre le classi. Si può comunque notare qualche sporadica valutazione inferiore nel secondo incontro e con particolare riferimento alla classe IV.

Classe III

Valutazione 25.02.2011

Gradimento	1	2	3	4	5
Totale					12

Valutazione 11.03.2011

Gradimento	1	2	3	4	5
Totale					11

Tab. 44 Fase in itinere con bambini, valutazioni – classe III

Classe IV

Valutazione 25.02.2011

Gradimento	1	2	3	4	5
Totale		1		1	17

Valutazione 11.03.2011

Gradimento	1	2	3	4	5
Totale	1		1	2	13

Tab. 45 Fase in itinere con bambini, valutazioni – classe IV

Classe V

Valutazione 25.02.2011

Gradimento	1	2	3	4	5
Totale					12

Valutazione 11.03.2011

Gradimento	1	2	3	4	5
Totale				1	11

Tab. 46 Fase in itinere con bambini, valutazioni – classe V

7.6.3 Nella fase finale

a) Diario conclusivo

Ai bambini è stato chiesto, su indicazione comune di insegnanti e ricercatore, di scrivere una narrazione autobiografica dell’esperienza, senza consegne-stimolo dettagliate, ma comunque in modo da prendere in considerazione alcuni elementi dell’esperienza, il significato, l’emozione, il vissuto rimasto.

Nelle riflessioni dei bambini appare preminente l’indicazione di quanto hanno ricevuto nei momenti di incontro con gli adolescenti, identificabile nella *Code Family conoscenze/comportamenti di ascolto e partecipazione*.

Questa esperienza per me è stata significativa perché ho imparato che bisogna saper ascoltare tutti e partecipare alle decisioni (bambino, Adria).

Il tema che abbiamo affrontato, ossia il diritto alla partecipazione e all’ascolto, è stato molto interessante e importante per noi bambini, spesso spettatori di comportamenti sbagliati di adulti distratti e troppo presi dagli impegni quotidiani (bambino, Adria).

Io mi sono sentito veramente ascoltato (bambino, Adria).

Con riferimento agli incontri in sé, emergono impressioni relative ai *materiali/attività sperimentati* e alla *positività/divertimento* suscitato dagli incontri.

Durante questi incontri ho partecipato con impegno a tutte le attività da voi proposte, mi sono sentito ascoltato e soprattutto ho imparato divertendomi (bambino, Adria).

Grazie ai vostri bellissimi sorrisi ci hanno incoraggiato a partecipare sempre con più entusiasmo alle conversazioni e ai giochi proposti (bambino, Adria).

Guardando poi alle adolescenti, i bambini hanno espresso pensieri di *ringraziamento*, soffermandosi anche su alcune loro peculiari *caratteristiche personali*, tra tutte la gentilezza e la pazienza.

Care ragazze, vi ringrazio molto di questa esperienza fatta insieme (bambino, Adria).

Grazie ancora a voi ragazze e alle vostre Professoresses che hanno saputo guidarvi con entusiasmo e professionalità. È stato un percorso meraviglioso (bambino, Adria).

Grazie anche per la vostra pazienza. Spero che possiate tornare a proporci nuovi diritti (bambino, Adria).

Infine, con riferimento a se stessi, hanno affermato di aver potuto esprimere opinioni e compiere libere riflessioni.

Una delle cose che mi è rimasta più impressa è stato lo slogan: “La storia è finita e io dico la mia: ogni persona è importante per piccola che sia”, detta da Ortone, il protagonista della storia presentata. Vuol dire che ogni persona, anche se piccola come il SindaChi, sindaco del piccolo mondo dei Chi, ha gli stessi diritti di un uomo delle dimensioni di Ortone. Traducendo nel linguaggio comune tutti hanno gli stessi diritti: grassi, magri, alti, bassi, belli, brutti. Tutti con gli stessi diritti, anche se diversi. Tutti diversi ma tutti con gli stessi diritti (bambino, Adria).

Code Families	Totale Citazioni	% Citazioni
DB.R_comportamenti di ascolto/partecipazione	8	17,8%
DB.R_apprendimento divertente	2	4,4%
DB.R_ascolto	1	2,2%
DB.R_ascolto dell'altro	1	2,2%
DB.R_CONOSCENZE-COMPORTAMENTI DI ASCOLTO/PARTECIPAZIONE	12	26,7%
DB_giochi/attività	5	11,1%
DB_materiali	3	6,7%
DB_MATERIALI/ATTIVITÀ	8	17,8%
DB.A_ringraziamento	8	17,8%
DB_divertimento	2	4,4%
DB_positività	2	4,4%
DB_riproposizione	1	2,2%
DB_POSITIVITÀ/DIVERTIMENTO	5	11,1%
DB.A_gentilezza	3	6,7%
DB.A_bravura	2	4,4%
DB.A_CARATTERISTICHE PERSONALI	5	11,1%
DB.B_gioia/benessere	4	8,9%
DB.B_diritti	1	2,2%
DB.B_espressione di opinioni	1	2,2%
DB.B_riflessioni	1	2,2%
DB.B_ESPRESSIONE/RIFLESSIONI	3	6,7%
Totale	45	

Tab. 47 Fase finale con bambini, diario conclusivo

b) Focus group con una classe

Con la classe III è stato riproposto, a termine del percorso-intervento, ad opera dei soli ricercatori, il *focus group* svolto con bambini di altre città del Veneto, nell'ambito della Ricerca di Ateneo⁸³.

Con riferimento alla tematica della partecipazione, la domanda posta ai bambini ha riguardato, come in precedenza, il “sentirsi partecipe” nei diversi ambienti di vita e si è così configurata, attraverso la formula del completamento: «Mi sento partecipe quando...».

È stato utilizzato come supporto un cartellone, suddiviso in quattro diversi tipi di ambienti: famiglia, scuola ed extrascuola, nei due aspetti di associazioni sportive e associazioni socio-educative/aggregazioni informali. Si è prevista anche la dimensione definita “generale” entro la quale raccogliere riflessioni più ampie e trasversali. Il co-

⁸³ Si veda il Capitolo VI

moderatore trascriveva gli interventi dei bambini , operando una rilettura degli stessi, e concordava con i rispondenti circa la collocazione e la sintesi attuata. La fase di analisi ha invece poi preso in considerazione l’intera risposta, trascritta a seguito dell’ascolto dell’audio-registrazione.

L’ambiente più citato è stato quello della scuola, forse anche coerentemente sia con il contesto specifico in cui si è svolto il focus group, sia con le attività di partecipazione direttamente esperite in quell’ambiente. Si sono imposte le due *Code Families* denominate *attività cognitive/riflessive*, in cui si sono fatti rientrare momenti di studio, di scrittura o di interrogazione, e *attività ludico-espressive* comprendenti laboratori, disegni, uscite, con un riferimento anche ai materiali letterari e filmici utilizzati nell’intervento.

Quando facciamo lezione (bambino, classe III).

Quando abbiamo fatto quei lavoretti lì, di immagine (bambino, classe III).

Con riferimento invece all’ambiente extrascuola per le associazioni socio-educative e il tempo libero è emersa la *Cf gioco/uscite*, mentre per le associazioni sportive *sport di squadra*, come il calcio o il basket, e il personale *contributo* che essi possono apportare.

Quando io e il mio migliore amico siamo andati a zappare in montagna (bambino, classe III).

Quando la mia allenatrice mi mette in gioco per fare una partita (bambino, classe III).

Per la famiglia sono invece stati sottolineati solo alcuni codici liberi, già presenti anche negli ambienti precedenti, quali il “contributo” e il “gioco”.

Quando aiuto mio papà a fare i lavori (bambino, classe III).

Quando gioco con mio fratello (bambino, classe III).

Infine, alcune riflessioni di carattere generale hanno riguardato ancora una volta il “contributo” e a seguire l’*amicizia*.

Quando aiuto la gente in difficoltà (bambino, classe III).

Quando gioco con i miei amici (bambino, classe III).

Code families	Totale Citazioni	% Citazioni
FB.SEN.SCU_studio	4	10,8%
FB.SEN.SCU_lezione	2	5,4%
FB.SEN.SCU_scrittura	2	5,4%
FB.SEN.SCU_interrogazione	1	2,7%
FB.SCU_ATTIVITÀ COGNITIVE/RIFLESSIVE	9	24,3%
FB.SEN.SCU_laboratorio di ceramica	2	5,4%
FB.SEN.SCU_lavoretti di immagine	2	5,4%
FB.SEN.SCU_film Ortone	1	2,7%
FB.SEN.SCU_gioco	1	2,7%
FB.SEN.SCU_gita	1	2,7%
FB.SEN.SCU_palestra	1	2,7%
FB.SCU_ATTIVITÀ LUDICO- ESPRESSIVE	8	21,6%
FB.SEN.EXT_viaggi/uscite	5	13,5%
FB.SEN.EXT_gioco	2	5,4%

FB.EXT_GIOCO/USCITE	7	18,9%
FB.SEN.FAM_contributo	4	10,8%
FB.SEN.SPO_basket	2	5,4%
FB.SEN.SPO_calcio	1	2,7%
FB.SPO_SPORT DI SQUADRA	3	8,1%
FB.SEN.FAM_gioco	3	8,1%
FB.SEN.SPO_contributo	2	5,4%
FB.SEN_amicizia	2	5,4%
FB.SEN_contributo	2	5,4%
FB.SEN.SPO_judo	1	2,7%
Totale	37	

Tab. 48 Fase finale con bambini, focus group classe III– Sentirsi partecipi

Con riferimento alla tematica dell'ascolto la domanda posta è stata: «Cosa significa, secondo voi, “essere ascoltato”?».

Come di consueto, i bambini hanno risposto liberamente a voce e il co-moderatore ha trascritto su di un cartellone una sintesi di ciascuna risposta, concordando quanto scritto con coloro che si erano espressi.

Invece, la fase di analisi ha poi preso in considerazione anche in questo caso l'intera risposta, trascritta a seguito dell'ascolto dell'audio-registrazione.

I bambini hanno puntato innanzitutto l'accento sulle persone che garantiscono loro l'ascolto, indicate come significative, tra cui in primis familiari (genitori ma anche fratelli e sorelle), i coetanei/amici e gli insegnanti.

Dalla mamma e dal papà.

Mi sento ascoltato da mio fratello.

Seguono poi alcune occasioni specifiche quali il gioco e i momenti di studio.

Io mi sento ascoltato quando gioco in difesa e dico all'altro difensore di salire e andare avanti.

Quando la maestra mi interroga su storia e i miei compagni mi ascoltano.

Si segnalano infine le confidenze e i confronti, anche litigiosi, definiti come *confronto reciproco*.

Quando racconto cose riservate ai miei amici.

Quando tipo quando mia sorella mi dice una cosa che io non so, oppure le spiego io una cosa.

Il codice *esigenze/ricieste* ricompare, “libero”, tra i meno frequenti.

Quando chiedo alla maestra se posso andare in bagno.

Quando i miei compagni mi prestano una cosa.

Code families	Totale Citazioni	% Citazioni
FB.SIGN_genitori	7	15,9%
FB.SIGN_fratelli/sorelle	6	13,6%
FB.SIGN_insegnanti	3	6,8%

FB.SIGN_coetanei	4	9,1%
FB.SIGN_allenatori	1	2,3%
FB.SIGN_famiglia	1	2,3%
FB.SIGN_rapporto con animali	1	2,3%
FB.SIGN_FIGURE SIGNIFICATIVE	23	52,3%
FB.SIGN_gioco	6	13,6%
FB.SIGN_interrogazione	2	4,5%
FB.SIGN_studio	2	4,5%
FB.SIGN_TEMPO/SPAZIO SPECIFICO	10	22,7%
FB.SIGN_confidenza	4	9,1%
FB.SIGN_aiuto	2	4,5%
FB.SIGN_litigi	2	4,5%
FB.SIGN_confronto	1	2,3%
FB.SIGN_CONFRONTO RECIPROCO	9	20,5%
FB.SIGN_esigenze/richieste	2	4,5%
Totale	44	

Tab. 49 Fase finale con bambini, focus group classe III– Sentirsi ascoltati

7.7 Strumenti di ricerca utilizzati con gli insegnanti

Spunti per una valutazione dei processi in itinere e complessivi

In itinere è stata assegnata all’insegnante della Scuola Secondaria di II grado una scheda in cui rispondere liberamente, in forma narrativa ad una serie di stimoli inerenti il processo in atto. La consegna generale era la seguente: «Annotazioni relative al coinvolgimento dei ragazzi durante lo svolgimento delle attività (libere considerazioni: interesse, impegno, dinamiche relazionali di ascolto-partecipazione...)».

Riguardo agli incontri con i bambini, la scheda mutava forma e si rivolgeva contemporaneamente anche alle insegnanti di Scuola Primaria. In particolare si puntava l’attenzione, sempre attraverso risposte aperte, a: bambini (valutazione sui bambini: V.B), adolescenti (valutazione sugli adolescenti: V.A), incontro in generale (valutazione complessiva dell’incontro: V.I).

Nell’incontro di valutazione finale, rivolto nuovamente all’insegnante di Scuola Secondaria di II grado, allo stimolo solitamente proposto è stato aggiunto il seguente: «Consigli e suggerimenti per una riprogettazione (cosa mantenere, cosa cambiare/perfezionare ...)».

a) Insegnante di Scuola Secondaria di II grado

L’insegnante della Scuola Secondaria di secondo grado, che ha seguito da vicino tutti gli incontri del progetto, in relazione agli incontri e alla loro struttura, indica come preminente quella poi definita *Code Family attività/conoscenze*, in cui si sono fatti rientrare i materiali, le attività, i lavori di gruppo e le conoscenze apprese.

Le parole chiave “ascolto” e “partecipazione” sono state elaborate con giochi e attività utili alla riflessione, sia per i bambini, sia per le adolescenti che per i docenti (insegnante, Superiori).

Spunti da cui sono state sviluppate riflessioni interessanti (insegnante, Scuola Secondaria di II grado).

Segue un'impressione di *positività*, intesa come benessere ma anche utilità.

Il clima è rimasto sereno e collaborativo (insegnante, Scuola Secondaria di II grado).

Nel suo complesso l'esperienza è stata positiva (insegnante, Scuola Secondaria di II grado).

In relazione alle adolescenti si riscontra soprattutto la dimensione di *attenzione*, realizzata attraverso empatia e rispetto verso l'altro, e quella dell'*impegno*, dovuto anche ad un sincero interesse.

Le ragazze erano disinvolute, partecipi, attente non solo al lavoro ma soprattutto ai bambini [...] li guardavano come persone (insegnante, Scuola Secondaria di II grado).

Nel primo incontro ho rilevato sia interesse che impegno da parte delle studentesse che sono state disponibili anche a "giocare" insieme (insegnante, Scuola Secondaria di II grado).

Altri elementi rilevanti nelle ragazze sono l'*entusiasmo* propositivo e la *partecipazione*, resa attraverso attivi contributi.

Tutte le ragazze hanno partecipato attivamente sia nella fase ideativa che in quella pratica (insegnante, Scuola Secondaria di secondo grado).

Si segnala che non sono mancati momenti di *tensione*.

Le ragazze erano tese a causa delle difficoltà nel realizzare le attività in spazi troppo ristretti (insegnante, Scuola Secondaria di II grado).

Per quanto riguarda più propriamente i bambini, l'insegnante coglie gli aspetti del *divertimento* e quello di effettiva "partecipazione".

Ho osservato bambini curiosi, entusiasti... felici (insegnante, Scuola Secondaria di II grado).

I bambini erano sereni, allegri, coinvolti, attenti e partecipativi (insegnante, Scuola Secondaria di II grado).

Infine, con uno sguardo alle diverse figure di riferimento, l'insegnante sottolinea l'importanza del *sostegno* costantemente offerto.

Tra i consigli e i suggerimenti per una riprogettazione, si richiama l'importanza di mantenere il lavoro di gruppo, la riflessione basata su fonti e il confronto con bambini di Scuola Primaria. Si propone in particolare di rivedere/rinegoziare la tempistica e di consegnare ad ogni partecipante un attestato.

Code Families	Totale Citazioni	Totale Incontri	% Citazioni	% Incontri
V.I_materiali/attività	4	3	8,0%	50,0%
V.I_apprendimento/conoscenze	3	2	6,0%	33,3%
V.I_lavori di gruppo	3	2	6,0%	33,3%
V.I_ATTIVITÀ/CONOSCENZE	10	7	20,0%	116,7%
V.I_benessere	3	3	6,0%	50,0%
V.I_positività	3	3	6,0%	50,0%
V.I_utilità	1	1	2,0%	16,7%

V.I_POSITIVITÀ	7	7	14,0%	116,7%
V.A_empatia	2	2	4,0%	33,3%
V.A_attenzione	1	1	2,0%	16,7%
V.A_rispetto	1	1	2,0%	16,7%
V.A_ATTENZIONE	4	4	8,0%	66,7%
V.A_impegno	2	2	4,0%	33,3%
V.A_interesse	2	2	4,0%	33,3%
V.A_IMPEGNO	4	4	8,0%	66,7%
V.FR_accoglienza/sostegno	3	2	6,0%	33,3%
V.FR_soddisfazione	1	1	2,0%	16,7%
V.FR_SOSTEGNO	4	4	8,0%	66,7%
V.A_agio	1	1	2,0%	16,7%
V.A_attenzione	1	1	2,0%	16,7%
V.A_propositività	1	1	2,0%	16,7%
V.A_ENTUSIASMO	3	3	6,0%	50,0%
V.A_partecipazione	2	2	4,0%	33,3%
V.A_contributo	1	1	2,0%	16,7%
V.A_PARTECIPAZIONE	3	3	6,0%	50,0%
V.B_divertimento	1	1	2,0%	16,7%
V.B_entusiasmo	1	1	2,0%	16,7%
V.B_vivacità/espansività	1	1	2,0%	16,7%
V.B_DIVERTIMENTO	3	3	6,0%	50,0%
V.I_difficoltà spazio/tempo	5	3	10,0%	50,0%
V.B_coinvolgimento	1	1	2,0%	16,7%
V.B_partecipazione	1	1	2,0%	16,7%
V.B_PARTECIPAZIONE	2	2	4,0%	33,3%
V.A_tensione	3	2	6,0%	33,3%
V.I_intergenerazionalità	1	1	2,0%	16,7%
V.I_coinvolgimento	1	1	2,0%	16,7%
Totale	50	6		

Tab. 50 Spunti per una valutazione dei processi in itinere e complessivi – Insegnante Superiori

b) Insegnanti di Scuola Primaria

Anche alle insegnanti di Scuola Primaria coinvolte nel progetto è stato chiesto i esprimersi in merito ai due incontri tra adolescenti e bambini. Tra le loro impressioni è possibile distinguere tre ambiti attinenti all’incontro, ai bambini e alle adolescenti.

Tra quelli maggiormente citati vi è l’attenzione alle adolescenti con preminenza all’aspetto di “preparazione/interesse”, che indica impegno profuso e chiarezza di intenti.

Si intuisce un certo lavoro e una preparazione a monte di quanto effettuato in aula.

Segue, con minor citazioni, la *Code Family coinvolgimento* e quella *difficoltà*, tra le quali un po’ di tensione.

Hanno saputo coinvolgere i bambini (insegnante, Scuola Primaria).

Alcune erano un po’ emozionate e tese, ma è una cosa del tutto normale.

Osservando invece i bambini, la Cf più citata è *interesse/divertimento*, seguita da *partecipazione*, indicata come attivo coinvolgimento e collaborazione.

Gli alunni hanno seguito con interesse e partecipazione tutte le attività proposte (insegnante, Scuola Primaria).

Hanno partecipato con entusiasmo e spirito collaborativo (insegnante, Scuola Primaria).

Con riferimento infine agli incontri, si evidenziano il *coinvolgimento/collaborazione* nelle attività e nel confronto reciproco e la *positività* dell'esperienza.

Adolescenti e alunni hanno collaborato in modo costruttivo (insegnante, Scuola Primaria).

L'incontro è stato una buona occasione di confronto tra le adolescenti e i bambini (insegnante, Scuola Primaria).

L'incontro è da considerarsi positivo sotto tutti i punti di vista (insegnante, Scuola Primaria).

Singolare una riflessione "libera" sull'intergenerazionalità.

È stato bello mettere a confronto generazioni diverse. Le ragazze hanno potuto rapportarsi al mondo dei "grandi" e al mondo dei piccoli, entrando così nel loro modo di percepire e vivere le situazioni (insegnante, Scuola Primaria).

Code Families	Totale Citazioni	Totale Valutazioni	% Citazioni	% Valutazioni
V.A_chiarezza	3	3	7,7%	42,8%
V.A_preparazione	3	3	7,7%	42,8%
V.A_interesse	2	2	5,1%	28,6%
V.A_impegno	1	1	2,6%	14,3%
V.A_PREPARAZIONE/INTERESSE	9	9	23,1%	128,6%
V.B_interesse	4	4	10,3%	57,1%
V.B_agio	1	1	2,6%	14,3%
V.B_attenzione	1	1	2,6%	14,3%
V.B_divertimento/gioia	1	1	2,6%	14,3%
V.B_entusiasmo	1	1	2,6%	14,3%
V.B_INTERESSE/DIVERTIMENTO	8	8	20,5%	114,3%
V.A_coinvolgimento	4	4	10,3%	57,1%
V.A_attenzione/ascolto	2	2	5,1%	28,6%
V.A_attivazione	1	1	2,6%	14,3%
V.A_COINVOLGIMENTO	7	7	17,9%	100,0%
V.B_partecipazione	3	3	7,7%	42,8%
V.B_coinvolgimento	1	1	2,6%	14,3%
V.B_collaborazione	1	1	2,6%	14,3%
V.B_espressione di opinioni	1	1	2,6%	14,3%
V.B_PARTECIPAZIONE	6	6	15,4%	85,7%
V.I_coinvolgimento	2	2	5,1%	28,6%
V.I_attività/giochi	1	1	2,6%	14,3%
V.I_collaborazione	1	1	2,6%	14,3%
V.I_confronto	1	1	2,6%	14,3%

V.I_COINVOLGIMENTO/COLLABORAZIONE	5	5	12,8%	71,4%
V.I_interesse	2	2	5,1%	28,6%
V.I_positività	2	2	5,1%	28,6%
V.I_divertimento	1	1	2,6%	14,3%
V.I_POSITIVITÀ	5	5	12,8%	71,4%
V.A_tensione	2	2	5,1%	28,6%
V.A_confusione	1	1	2,6%	14,3%
D.A_DIFFICOLTÀ	3	3	7,7%	42,8%
V.B_tensione	1	1	2,6%	14,3%
V.I_intergenerazionalità	1	1	2,6%	14,3%
Totale	39	7		

Tab. 51 Spunti per una valutazione dei processi in itinere e complessivi – Insegnante Superiori

7.8 Strumenti di ricerca utilizzati dai facilitatori

a) Schede di osservazione

Il ricercatore e i facilitatori, qualora presenti, hanno compilato un'apposita scheda di osservazione per ogni incontro. È stato predisposto, tra gli altri, anche questo strumento di monitoraggio nella consapevolezza che una ricerca di tipo fenomenologico-ermeneutico può e deve partire da una progettualità, da una intuizione iniziale, ma anche rivedere costantemente gli obiettivi, le strategie e i metodi in itinere, in quanto, questi, non sono mai dati una volta per tutte, ma continuamente monitorati e ridirezionati a seconda degli stimoli che la situazione di volta in volta fa emergere. Efficacemente Stein parla di un “guardare con occhi spalancati”⁸⁴ per dire il modo dello stare assorbiti nell'oggetto, quasi in una sorta di stupore ammirato verso ciò che via via si presenta.

Le voci da compilare in modo libero corrispondevano, per la prima parte della scheda, a quelle sottoposte alla valutazione dei ragazzi, ovvero contenuti affrontati, metodi adottati, materiali utilizzati, clima relazionale. Nella seconda parte della scheda era invece richiesto di compilare, sempre con libere annotazione, le seguenti voci: imprevisti/nuove aperture del progetto, dinamiche partecipative, dinamiche di ascolto, raggiungimento degli obiettivi. Una parte finale lasciava il posto alle considerazioni personali.

La scheda è stata compilata sempre al termine dell'incontro, con l'ausilio, ove necessario, dell'ascolto dell'audio-registrazione. Laddove possibile si faceva seguire un confronto tra i facilitatori.

Al centro di questo modo di fare ricerca, al di là di strategie e strumenti, si trova soprattutto il soggetto in ascolto. Ciò porta il ricercatore a porsi di continuo domande e a riflettere sul suo operato: proprio l'attenzione al soggetto suscita «uno stare interrogante appresso alle cose»⁸⁵. In particolare la responsabilità della relazione con adolescenti e bambini non può essere infatti demandata al solo aspetto strumentale, per quanto accuratamente

⁸⁴ E. Stein, *Introduzione alla filosofia*, cit.

⁸⁵ V. Mazzoni, *Costruire nidi e pensare la città. L'esperienza di un “laboratorio civico”*, cit., p. 182.

pensato e predisposto, ma «deve essere soprattutto compito etico del ricercatore e si esprime nello stare in modo autentico dentro la situazione»⁸⁶.

7.9 Per la documentazione e la diffusione

A questo punto vengono individuati materiali in vista della documentazione del progetto (del suo svolgimento e dei risultati raggiunti), attraverso una relazione finale sull'esperienza che raccoglie:

- verbali redatti in ogni incontro;
- materiali prodotti in ogni incontro;
- schede valutative;
- schede autovalutative;
- prodotto finale

Due incontri-dibattito pubblici ad Adria incorniciano l'intera esperienza che “dalla città era partita e alla città ritorna”: l'incontro del 3 Dicembre 2009, di cui si è detto, e l'incontro svoltosi il 7 giugno 2011 nell'Aula Magna del “G. Badini”, dal titolo “*Il diritto di essere ascoltati e di partecipare*”. *Un Progetto di Educazione ai Diritti Umani*. In quest'ultima occasione sono intervenuti autorità cittadine, dirigenti, membri del gruppo di ricerca (docente supervisore e dottoranda) dell'Università di Padova, insegnanti coinvolte di entrambi gli ordini di scuola, adolescenti e bambini. Tra l'uditorio: genitori, parenti, amici dei ragazzi, altri insegnanti delle rispettive scuole non direttamente coinvolti, rappresentanti di alcune associazioni tra cui l'Unicef e altre figure istituzionali del territorio.

Si ricorda anche la precedente partecipazione al Convegno Internazionale “*Ho fiducia in loro*” *Il diritto di essere ascoltati e di partecipare nell'intreccio delle generazioni*, 31 Maggio 2011, Padova, Palazzo del Bo – Aula Magna “Galileo Galilei”, collocato a chiusura del Progetto di Ricerca di Ateneo, durante il quale le adolescenti, accompagnate da insegnanti della Scuola Secondaria e Primaria in rappresentanza, sintetizzano l'esperienza vissuta con alcuni elementi-chiave.

In entrambe le occasioni, ad accompagnare la narrazione, un video riassuntivo del percorso⁸⁷ dal titolo *Educarsi all'ascolto e alla partecipazione tra micro-generazioni*, a carattere documentale/educativo costruito con l'intento di offrire una semplice documentazione di quanto realizzato, con intelligenza e creatività, in un clima relazionale e collaborativo tra generazioni e micro-generazioni su tematiche importanti.

Il video è unito al presente lavoro.

È da segnalare che vi è stata una certa risonanza nella stampa locale, dei diversi momenti di presentazione del Progetto, a Padova e a Adria, e una visibilità, resa possibile dalla pubblicazione di materiali e foto, sul sito della Scuola Primaria⁸⁸. Una copia del video realizzato è stata inoltre inviata al Centro di Ricerca Innocenti di Firenze⁸⁹.

⁸⁶ *Ibidem*.

⁸⁷ Hanno partecipato alla realizzazione del video: Fabiano d'Este, Emanuela Toffano, Elettra Maggiolo, Serena Fiorio, Erika Vianello, Maddalena, Pierfrancesco.

⁸⁸ Gli articoli relativi al Convegno del 31 maggio sono stati: G. Faccon, *Il Bocchi conquista l'Unicef. Il plauso del rappresentante italiano del fondo delle Nazioni Unite*, in “Il Gazzettino – Rovigo”, 6 giugno 2011, p. V; A. Polo, “*Ascoltateci!*” *Generazioni a confronto. Incontro tra studenti di diverse età*, in “Il Resto del Carlino” – Rovigo, 6 giugno 2011, p. 4; *Il Bocchi incontra i bimbi*, in “La Voce di Rovigo”, 6 giugno 2011, p. 14. Gli

7.10 Per un’analisi complessiva dell’esperienza

a) Elementi di difficoltà

L’esperienza attuata si è caratterizzata come una vera e propria sfida, in rapporto ad alcune condizioni limitanti, a difficoltà riscontrate, legate agli spazi-tempi, agli ambiti di provenienza dei destinatari, alle caratteristiche del gruppo-classe.

Il progetto di massima iniziale ha subito, infatti, alcune modifiche da subito e quindi durante la sua progressiva attuazione. Il cambiamento preminente è stato dettato da condizioni temporali, per cui si è operato fin dalle primissime fasi a un ridimensionamento delle ore previste, mantenendo solo il minimo necessario, per rientrare nelle esigenze dei due Istituti coinvolti e delle programmazioni delle singole insegnanti partecipanti.

Prevedendo questa difficoltà era stata presa in considerazione fin dall’inizio la possibilità di una collaborazione con un’associazione extra-scolastica (nella forma di coinvolgimento pieno o di semplice disponibilità di accoglienza e di ambienti), che avrebbe permesso di continuare/completare il lavoro usufruendo di tempo pomeridiano. Tuttavia, già nella fase preliminare, questa opzione è stata sconsigliata a causa di problemi legati al trasporto (molte ragazze abitano lontano dall’Istituto e lo raggiungono con mezzi pubblici, scarsamente distribuiti a livello orario).

Infine, il gruppo-classe con il quale si è operato era abbastanza numeroso (30 adolescenti), e ciò ha richiesto la predisposizione di varie e molteplici attività che coinvolgessero il più possibile tutti e rispondessero alle molteplici esigenze. L’insegnante delle superiori coinvolta, che è impegnata in più classi, aveva inoltre suggerito di operare con quello specifico gruppo proprio per rafforzarne le dinamiche interne. Il gruppo-classe (tutto al femminile, mentre si sarebbe preferito che fosse stato di ragazze e ragazzi) appariva infatti composto da persone vivaci, disponibili e volenterose, ma con alcune difficoltà relazionali, in particolare tra alcuni sotto-gruppi. Qualche ambiguità è sorta anche per il fatto che un’attività con il Liceo Socio-psicopedagogico poteva far pensare ad un’esperienza di tirocinio.

A Progetto avviato, tuttavia, alcune iniziali difficoltà/forzature sono state in parte superate grazie alle proposte giunte, a vario modo, dagli stessi diretti partecipanti.

b) Cambiamenti riscontrati e aperture impreviste

Per una valutazione globale e complessiva, che miri a cogliere gli esiti-cambiamenti, anche minimi, riscontrati, che diano prova tangibile della validità formativa della ricerca/intervento, è possibile individuare alcuni elementi, sintetizzabili, a livello micro, nel senso di responsabilità e di gratuità sperimentato dalle adolescenti, come singoli e come gruppo, e, a livello macro, nella continuazione di collaborazione tra gli Istituti coinvolti.

In primo luogo, a livello micro, questi elementi di cambiamento si sono palesati nel superamento, in parte, delle limitazioni temporali. Manifestazione emblematica di questo è stata riscontrata con la proposta, di due ore aggiuntive da svolgersi nello stesso Istituto in un

articoli relativi all’incontro del 7 giugno sono stati: G. Faccon, *I diritti dei bambini analizzati dagli studenti. Presentato al Badini-Bocchi di Adria lo studio effettuato da Primaria, Liceo e Università*, in “Il Gazzettino – Rovigo”, 15 giugno 2011, p. X; A.B., *La scuola a confronto sui diritti dei bambini*, in “La Voce di Rovigo”, 15 giugno 2011, p. 20. È inoltre possibile prendere visione di documenti di sintesi e di fotografie sul sito della Scuola Primaria: www.davinciadria.com.

⁸⁹ La copia è stata inviata su richiesta del Centro a seguito della diffusione del pieghevole del Convegno di Padova del 31 Maggio 2011, allegato in appendice.

pomeriggio, partita da un gruppo di ragazze che, nel timore di non riuscire a terminare in tempo i materiali da utilizzare nel primo incontro rivolto ai bambini, hanno suggerito di fermarsi oltre l'orario⁹⁰. L'intera classe si è responsabilizzata rispetto a questa iniziativa che si è potuta realizzare perché collocata in un orario collocato proprio a ridosso di quello scolastico, che veniva incontro alle esigenze di tutti. Ne è risultato un momento anche conviviale, conclusosi con un momento di festa.

Nella predisposizione del secondo incontro con i bambini, non è stato possibile ripetere l'esperienza del lavoro pomeridiano, come sarebbe stato necessario, poiché vi erano difficoltà legate a giorni di vacanza dell'Istituto stesso. Pertanto, sfruttando proprio il rimanere a casa da scuola, le adolescenti hanno proposto di ultimare il lavoro a casa, trovandosi per piccoli gruppi, di vicina residenza. Dove non era possibile l'incontro fuori scuola, le ragazze si sono comunque autonomamente distribuite il lavoro da svolgere a casa, accordandosi affinché il prodotto unitario risultasse poi omogeneo.

Anche da parte di bambini e insegnanti di Scuola Primaria si è riscontrata un'analogia apertura a livello orario, resa evidente nella predisposizione di un momento di incontro "a sorpresa" dei bambini alla Scuola Secondaria di Secondo grado. L'iniziativa è partita dalle insegnanti stesse, al termine dei due incontri, per creare un momento più conviviale, festoso, di saluto. Questa visita ha fatto ben comprendere alle adolescenti, anche con un reale movimento spaziale, la bidirezionalità della proposta, l'"andare verso" che non solo esse avevano sperimentato con i bambini, ma che anche questi ultimi avevano esperito verso loro, realizzando un autentico incontro-scambio.



Fig. 28 Reciproche visite di bambini e adolescenti

La spirale, innescata da questi incontri, si è poi anche alimentata privatamente: un gruppo di adolescenti ha autonomamente partecipato alla recita scolastica di fine anno della Scuola Primaria.

Infine, nella predisposizione dell'Incontro conclusivo, aperto alla cittadinanza, svoltosi nell'Aula Magna dell'Istituto Superiore⁹¹, le adolescenti si sono adoperate per sistemare/pulire l'ambiente e renderlo accogliente e ospitale per i partecipanti. Si sono fatte carico di questo, in particolare, due ragazze che, non potendo essere presenti al momento pomeridiano a causa delle difficoltà legate ai mezzi di trasporto, hanno comunque deciso di

⁹⁰ L'insegnante ha accolto la richiesta delle ragazze, chiedendo al preside un permesso formale.

⁹¹ L'incontro era stato inizialmente pensato in una sala comunale ma, per problemi legati alla ristrutturazione dell'edificio, si è poi optato per l'Aula Magna dell'Istituto.

portare il loro contributo. In una lettera lasciata nell’aula, indirizzata alla docente, ignara dell’accaduto, le ragazze auguravano una buona prosecuzione dei lavori.

Si ritiene che tutti questi gesti spontanei, denotanti senso di responsabilità, costituiscono un tangibile riscontro del successo dell’intervento.

Allargando lo sguardo a livello macro, istituzionale, è possibile ravvisare una continuazione e un rafforzamento della collaborazione tra i due Istituti coinvolti, prima non presente. In particolare, è stata formalmente predisposta dai rispettivi Dirigenti una collaborazione, nella forma del tirocinio, per l’anno scolastico 2011/2012. Rispetto a questo, le insegnanti stanno prevedendo di riproporre, se non in toto almeno in parte le modalità operative e partecipative esperite attraverso il progetto qui presentato, rinnovando il modello di tirocinio tradizionale. Le tematiche proposte risulteranno essere attinenti all’educazione ai diritti umani e presteranno attenzione alla dimensione partecipativa.

È stata infine richiesta ulteriore possibilità di collaborazione con il mondo accademico, che è gradualmente iniziata con la partecipazione, da parte della classe delle Superiori coinvolta, ad una lezione laboratoriale dell’Insegnamento “Pedagogia dell’infanzia, dell’adolescenza e diritti del bambino” del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell’Università di Padova, nell’anno accademico 2011-2012.

c) Elementi qualificanti

L’analisi dell’intervento attuato è in grado di indicare acquisizioni feconde, tali da poter essere utilizzate anche altrove, nonché evidenziare possibili direzioni di lavoro future.

Dalla lettura/analisi dell’esperienza, per diversi aspetti paradigmatica, sono rintracciabili alcuni elementi qualificanti, schematicamente riassumibili per punti:

- senso utopico
- immersione nel reale
- progettualità concreta
- protagonismo del gruppo e del singolo
- connotazione altruistica
- fiducia / responsabilità
- trasparenza sugli scopi / tangibilità degli esiti
- visione d’insieme e cura dei dettagli
- prodotto comune con la valorizzazione di ciascuno
- immagini e verbalizzazioni in reciproco rinvio
- utilizzo di simboli/metafore
- rapporto tra mondo accademico, scolastico e territoriale
- ...

Da evidenziare, in particolare, il clima relazionale amichevole, gioioso e collaborativo instauratosi, avvalorato anche dal reciproco dare-ricevere tra generazioni e micro-generazioni (tra adulti verso adolescenti e adolescenti verso adulti; tra adolescenti verso bambini e tra bambini verso adolescenti).

Nello specifico si sono alternati momenti di coinvolgimento: tra pari nella forma della *peer education* (nei lavori di gruppo); tra micro-generazioni (negli incontri adolescenti-bambini); tra generazioni (nel confronto di adolescenti e bambini con insegnanti e facilitatori adulti).

Nel complesso, si è tentato di dare concretezza a una prospettiva per la quale il *progetto adulto* si trasforma in un patto fra generazioni⁹²; il monologo dall'adulto all'adolescente/bambino si sospende per favorire un reale dialogo educativo, eticamente orientato su principi-valori, che proprio per il loro respiro universale possono orientare e incidere sulle scelte di ogni particolare quotidianità⁹³. Una continua sequenza di “gesti interrotti”, completati, anche secondo modi impensati, dai gesti infantili e adolescenziali⁹⁴.

Occorre evidenziare che, per far vivere ascolto e partecipazione in contesti di quotidianità scolastica, si è voluto proprio operare con l'età che in alcuni documenti e rapporti viene indicata come maggiormente trascurata⁹⁵.

Si può inoltre mettere in luce che sono stati toccati in varia misura, a seconda dei momenti e delle attività, i 5 “gradini” positivi della scala della partecipazione di Hart⁹⁶. A livello generale i “gradini” maggiormente analizzati sono stati, in particolare, quelli della “condivisione operativa” (n. 6) con alcuni elementi di “progettazione in proprio” (n. 7 e n. 8).

In riferimento all'ascolto sono state sperimentate, tra le sette regole dell'*Arte di ascoltare* di Sclavi, le seguenti: «se vuoi comprendere quel che un altro sta facendo, devi assumere che ha ragione e chiedergli di aiutarti a vedere le cose e gli eventi dalla sua prospettiva» (n. 3); «un buon ascoltatore accoglie volentieri i paradossi del pensiero e della comunicazione. Affronta i dissensi come occasioni per esercitarsi in un campo che lo appassiona: la gestione creativa dei conflitti» (n. 6); «per divenire esperto nell'arte di ascoltare devi adottare una metodologia umoristica. Ma quando hai imparato ad ascoltare, l'umorismo viene da sé» (n. 7)⁹⁷.

Nell'esperienza ci si è avvicinati, dunque, ai contenuti chiave di ascolto-partecipazione agendoli, agendoli con gli altri e agendoli per gli altri. L'apertura altruistica al servizio e l'eccedenza gratuita sono risultate l'inedito corollario dell'intero percorso. Il rendersi utili come possibilità per tutti, anche dei soggetti in crescita, può avere risvolti impensati perché, come afferma Martini, «stare a guardare deprime, aiutare sorprende», soprattutto se si fa spazio, accanto all'«ansia dell'operare», al «senso più profondo dell'essere»⁹⁸.

Quanto emerso appare così ricollegabile a quanto è evidenziato dal più volte citato Rapporto Unicef 2003 sulla partecipazione: «in presenza di una partecipazione concreta nella famiglia, nella comunità e nella scuola, i bambini e i giovani riferiscono di avere più fiducia

⁹² Della necessità di trasformare il progetto in patto interpersonale discute D. Orlando Cian, *Il vecchio e il nuovo nella pedagogia dell'infanzia*, cit., p. 285.

⁹³ Cfr. E. Toffano Martini, *Ripensare la relazione educativa*, cit., pp. 195-196. Si veda anche E. Toffano, E. Maggiolo, *Pedagogia dei diritti umani e servizi per l'infanzia*, in E. Catarsi, J-P. Portuois, *Educazione familiare e servizi per l'infanzia*. XXIII Congresso Internazionale. Firenze, 17-19 novembre 2010, Tomo Primo, Firenze University Press, Firenze 2011, p.72.

⁹⁴ Ivi, p. 196. L'Autrice rinvia all'immagine del “gesto interrotto” richiama il centro di Lòczy fondato da Emmy-Pikler. Sull'esperienza ungherese si veda anche E. Cocever (a cura di), *Bambini attivi e autonomi. A cosa serve l'adulto? L'esperienza di Lòczy*, La Nuova Italia, Firenze 1990.

⁹⁵ Si veda ad esempio Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo 2011*, cit.

⁹⁶ I “gradini di partecipazione”, secondo Hart, sono: investiti di ruolo e informati; consultati e informati, condivisione operativa; progettazione in proprio da parte dei destinatari; progettazione in proprio e condivisione operativa; cfr. R.A. Hart, *La partecipazione dei bambini. Teorie e pratiche di coinvolgimento di giovani cittadini nello sviluppo comunitario e nella difesa dell'ambiente* (a cura di Arciragazzi, Comitato Nazionale e Comitato italiano per l'Unicef), Union Printing, Roma, 2004, pp. 40-45.

⁹⁷ M. Sclavi, *L'arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*; Mondadori, Milano 2003, p. 63.

⁹⁸ C.M. Martini, G.Sporschill, *Conversazioni notturne a Gerusalemme. Sul rischio della fede*, Mondadori, Milano 2008, pp. 122-123.

in se stessi, di essere più consapevoli, più disponibili a servire e lavorare con gli altri e più ottimisti sul futuro proprio e del mondo»⁹⁹.

Concludendo, il progetto ha cercato di rispondere all’appello di alcune importanti categorie pedagogiche, quali:

- *integralità*, in quanto si è posta attenzione a tutte le dimensioni della persona (cognitiva, emotivo-affettiva, socio-relazionale, etica...)
- *unicità*, espressa nell’attenzione alla singolarità, alla soggettività, ai bisogni/desideri dei singoli partecipanti al progetto, qui e ora;
- *unità*, nell’attenzione a realizzare un progetto unitario che rafforzasse l’unità personale, in questo tempo di frammentazione esistenziale e di eccesso specialistico nel campo dei saperi (attenzione data ad esempio dall’utilizzo di una storia-contenitore, in modo che gli elementi non risultassero separati, o giustapposti, ma sostenessero in modo visualizzato la ricerca di una coerenza interna);
- *tensionalità*, tra gli elementi oppositivi che caratterizzano ogni azione educativa, in vista del raggiungimento di quella che Guardini chiama “unità in tensione” fra le polarità;
- *intenzionalità*, del ricercatore e della sua proposta che ha cercato di incontrare costantemente l’intenzionalità dei ragazzi in senso fenomenologico-ermeneutico;
- *processualità*, perché si è creato un dialogo tra il progetto inizialmente formulato dall’adulto con il processo vitale e modo di essere dei partecipanti;
- *possibilità/progettualità*, impegno e energia sono stati volti a intravedere e attuare possibili modalità progettuali per un cambiamento migliorativo dell’esistente;
- *reciprocità*, dato che si è attuata un’educazione vicendevole tra generazioni e micro-generazioni; si è trattato, infatti, di un rapporto dove si ritrovano gli elementi che contraddistinguono propriamente la reciprocità, che diversamente dal principio di scambio di equivalenti, implica libertà (non solo ex-ante, ma pure ex-post), proporzionalità (ognuno dà sulla base delle sue capacità), gratuità (non perseguimento di un interesse, pur legittimo)¹⁰⁰.

d) Elementi in linea con altre progettualità

Il progetto ha affermato le costanti metodologiche, individuate da Maurizio nella ricognizione di esperienze e buone pratiche avviate dalla l. 285/97¹⁰¹, rivolte agli adolescenti. In sintesi:

- *personalizzazione*: intervento su misura del singolo adolescente o del singolo gruppo di adolescenti basato sulla fiducia;
- *globalità*: considerazione della multiforme dimensione adolescenziale e della complessità della sua rete di relazioni e contesti di vita;
- *valorizzazione*: scoperta delle risorse, *empowerment*, rafforzamento di autostima e capacità di attribuzione di senso, promozione di un sano e collaborativo protagonismo;
- *esperienza*: “fare con” (fare concreto, organizzazione, lavoro manuale) subordinato allo “stare-con”, all’“essere-con”, alla relazione interpersonale;

⁹⁹ Unicef, *La condizione dell’infanzia nel mondo 2003*, cit., p. 14.

¹⁰⁰ Cfr. S. Zamagni, *Economia ed etica. La crisi e la sfida dell’economia civile*, La Scuola, Brescia 2009 (spec. il primo cap. *Fraternità, dono, reciprocità nella “Caritas in Veritate”*).

¹⁰¹ R. Maurizio, *Area progetti adolescenti – Linee guida per la progettazione*, in Centro nazionale di documentazione e analisi per l’infanzia e l’adolescenza, *Esperienze e buone pratiche con la legge 285/97. Dalla ricognizione alle linee guida*, Questioni e documenti n. 26, Firenze 2002, pp. 125-127.

- *reciprocità*: considerazione del protagonismo degli adolescenti come parte integrante della relazione;
- *contatto con la realtà*: consapevolezza dei vincoli oggettivi e personali e conseguente flessibilità.

A tali elementi qualificanti, con riferimento all'intervento realizzato, sembra opportuno aggiungere anche la dinamicità di un lavoro complessivo, dinamico, aperto al possibile; l'integrazione dialettica tra proposta e attesa, idealità e materialità/corporeità, "mente e affetti"¹⁰²; la creazione di spazi fisici e mentali di espressione, con attenzione ai linguaggi adolescenziali; la dialogicità ermeneutica.

Dall'insieme di queste costanti è possibile trarre alcuni orientamenti generali, recepiti in profondità dai soggetti coinvolti, quali:

- *lavoro in progress*: costruzione non predefinita, flessibile, aperta;
- *approccio animativo-educativo*: creazione di interesse, passione, desiderio, stimolo all'impegno responsabile;
- *logica culturale dell'integrazione territoriale*: coinvolgimento della comunità locale¹⁰³.

Da una successiva analisi di alcune buone pratiche partecipative, tra cui quelle di Lorenzo, Tonucci, Gruppo Abele, Camina, Arciragazzi, Branchini e Poli¹⁰⁴ si sono potuti individuare alcuni elementi riscontrati nel percorso qui presentato: declinazione mirata; ricerca/azione; dinamicità; trasversalità; processo dal basso; uso della preposizione "con" e non solo "per"; riflessività individuale e collettiva; creatività; animazione.

Tra questi ultimi, sembrano soprattutto essere state propri dell'esperienza qui illustrata quelli di:

- *approccio dal basso*: il quale «richiede il coraggio di riconoscere che i processi di autodeterminazione, di azione e responsabilità che ragazzi e ragazze, bambini e bambine mettono in atto sono produzioni di sapere. Avviare un processo dal basso significa chiedersi e chiedere ad esempio cosa intendono i minori di età per partecipazione, cosa evoca in loro questa parola»¹⁰⁵;
- *uso della preposizione con e non solo per*: «"fare con" significa riconoscere l'importanza della costruzione di un sapere utile alla rappresentazione del reale, necessità del coinvolgimento dei soggetti interessati dall'esperienza messa in atto. Nelle pratiche di partecipazione una delle dimensioni più evidenti è la necessità di coinvolgimento di tutti gli attori, riconosciuti come soggetti competenti nella costruzione della lettura interpretativa della realtà»¹⁰⁶;
- *riflessività individuale e collettiva*: «la formazione della propria identità si realizza all'interno di un movimento continuo che si sviluppa tra la riflessione propria e quella dell'altro. Nelle pratiche di partecipazione la sfida alla complessità è affrontata sulla base di un costante rimando tra dimensione e riflessione individuale e dimensione e riflessione

¹⁰² Si veda F. Cambi, *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando, Roma 1996; M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

¹⁰³ Il coinvolgimento della comunità locale nel Progetto citato è stata sviluppata solo in parte, a causa delle limitazioni sopra descritte.

¹⁰⁴ I. Barachini, R. Poli, *Di chi è questo spazio? Anche un po' mio...*, in "Cittadini in crescita", n. 2-3, 2005, pp. 47-49.

¹⁰⁵ Ivi, p. 48.

¹⁰⁶ *Ibidem*.

collettiva [...]. La riflessività individuale unita a quella collettiva può produrre soluzioni più efficienti e non riduzionistiche»¹⁰⁷;

- *animazione*: «la partecipazione non si impara leggendo su un libro. La partecipazione richiede di essere praticata con motivazione, con spirito attivo, creativo e responsabile. Per questo è necessario che accanto a una funzione “tecnico-istruttiva” si realizzi anche una modalità “educativo-animativa”, in cui l’azione è orientata al processo, alla costruzione di situazioni in cui è possibile l’incontro e lo scambio con l’altro e dove sia possibile fare esperienza di sé e scoprire in essa parti non conosciute e inaspettate»¹⁰⁸.

Se si consulta, infine, la proposta i *Nove passi Verso una Scuola Amica* dell’Unicef si può enucleare una serie di criteri in funzione della significatività e della coerenza di un intervento di progettazione partecipata:

- *a loro la scelta*: coinvolgere i ragazzi fin dall’inizio basandosi sulle loro esperienze quotidiane;
- *tutti inclusi*: essere consapevoli che ognuno apporta un contributo e ogni contributo è utile al progetto;
- *gioco*: tener presente che il risultato dell’attività è serio e importante, ma si realizza giocando e divertendosi;
- *la comunità educativa*: coinvolgere tutti i soggetti, istituzionali e non del contesto in cui si opera, che possono dare un contributo;
- *risultati creativi e concreti*: cosa è cambiato davvero e in quale direzione¹⁰⁹.

Questi punti si rispecchiano pienamente nell’esperienza attuata. Si è, infatti, partiti dai racconti e dalle personali visioni di vita degli adolescenti, utilizzando la forma del laboratorio creativo, che ha permesso a ciascuno, nessuno escluso, di essere partecipe, pro-attivo, nonché attivare la propria creatività attraverso l’uso di differenti linguaggi. Si è prestato infine attenzione al coinvolgimento di diversi soggetti in particolare istituzionali, socializzando poi i risultati ottenuti.

Con la partecipazione ad un progetto comune, si è dunque cercato di «trovare un equilibrio tra autonomia e collaborazione, superare le prese di posizione polemiche assunte in modo oppositivo e provocatorio [...] differire la soddisfazione di bisogni fino al termine del lavoro, sentirsi valorizzati e riconosciuti in quanto il progetto posto in essere ha un destinatario che è interessato ai risultati del loro lavoro»¹¹⁰.

Ancora questa modalità di lavoro ha favorito l’esplorazione e la scoperta, la ricerca di soluzioni anche originali, l’apprendimento cooperativo, mettendo ogni ragazzo nelle condizioni di capire il compito assegnato, di valutare le difficoltà e di stimare le proprie abilità, di esplicitare il proprio punto di vista e comunicare i risultati raggiunti al fine di imparare a riflettere sul proprio comportamento e a valutare gli esiti delle proprie azioni¹¹¹.

e) Per una riprogettazione

Nel tracciare le linee di una possibile ri-progettazione, si segnalano alcuni snodi critici sui quali concentrare l’attenzione.

¹⁰⁷ Ivi, pp. 48-49.

¹⁰⁸ Ivi, p. 49.

¹⁰⁹ Unicef, *Verso una scuola amica delle bambine e dei bambini*, cit., pp. 9-10 (corsivo aggiunto).

¹¹⁰ Unicef, *Percorsi di lavoro. Verso una scuola amica*, cit., p. 13.

¹¹¹ Cfr. Unicef, *Guida per le scuole aderenti al Progetto “Scuola amica”*, p. 29.

Innanzitutto, per rispondere a uno dei condizionamenti ritenuti da più voci maggiormente limitanti, ovvero quello temporale, si propone di predisporre un intervento che si articoli in almeno 18 ore. Consapevoli delle possibili obiezioni, che possono giungere relativamente al tempo sottratto alla programmazione curricolare, si ipotizza di distribuire il monte orario tra più “attori”, coinvolgendo anche istituzioni del territorio nella fase di concreta realizzazione. In questo modo le 18 ore risulterebbero così suddivise: 6 presso la Scuola Secondaria di Secondo grado, 6 presso la Scuola Primaria e 6 in un’associazione o un ente o servizio del territorio. Infine, sempre per ripartire il carico orario richiesto, un’altra strategia potrebbe essere quella del coinvolgimento di più docenti della Scuola Secondaria di Secondo grado.

È inoltre da sottolineare che l’esperienza era stata pensata inizialmente per una qualsiasi tipologia di Scuola Superiore (Liceo, Istituto tecnico, Istituto professionale...), ma la contingenza, come si è visto, ha dato la disponibilità di un Liceo Socio-psicopedagogico oltre che di una classe costituita da sole ragazze. Ciò può portare a ritenere la sperimentazione semplicemente come un differente tirocinio a scuola, piuttosto che come un progetto di educazione ai diritti umani dal valore formativo intrinseco (e non da veder declinato solo in senso professionale), come invece vuole proporsi.

Nella realtà dei fatti, tuttavia, anche questo fattore inizialmente inibente ha aperto nuove vie non previste, ovvero quella di considerare una simile proposta, proprio se attuata in un Liceo connotato pedagogicamente, come una sorta di innovativa modalità di tirocinio, che vede tutta la classe coinvolta nel progettare-condurre-valutare insieme un intervento. In questo modo si avrebbe la possibilità di una maggiore possibilità di azione, in quanto preventivamente ben strutturata, ma anche di un contenimento emotivo dato dalla dimensione grupppale, dal non essere soli, per la prima volta, insieme a dei bambini e alla loro insegnante. Si tratterebbe di un tirocinio di gruppo anche realmente propedeutico rispetto al tirocinio da attuarsi singolarmente.

Relativamente ai materiali/attività proposte, per ragioni di sintesi, si sceglie di ricordare solo quello di sintesi finale, dato alle adolescenti, che ricapitola/riprende gli spunti emersi durante il percorso e li ricollega a dimensioni teoriche affrontate. Sembra auspicabile che, per raggiungere maggiore valenza formativa, sia predisposto come auto correttivo, magari secondo una tabella/schema a completamento in cui ad ogni coordinata venga associata l’esperienza vissuta.

7.11 Riflessioni conclusive

Alla luce di quanto approfondito e realizzato, sembra di poter affermare che il coinvolgimento in azioni riflessive e pratiche di partecipazione è capace di generare una modificazione, sia nel modo di affrontare le questioni tematiche prescelte sia di rapportarsi agli altri (coetanei, soggetti più piccoli, adulti), dal risolto autenticamente educativo.

L’esperienza realizzata non consente di trarre conclusioni dal valore esteso (potrebbe essere utile in un futuro compiere studi longitudinali e multicentrici indagini estese a più realtà in modo da comparare i dati), ma può senz’altro fornire alcune interessanti coordinate contenutistiche e metodologiche per eventuali analoghe esperienze¹¹².

¹¹² L. Mortari, *Azioni di cura e pensieri di serra*, cit., p. 212.

La letteratura relativa alla valutazione dei programmi e dei progetti/interventi pilota¹¹³, e per esteso di quelli inerenti a ricerche con intervento, mette fortemente in discussione il concetto di ripetibilità. Un’innovazione si configura infatti come un processo di adattamento interpretativo di una proposta: va considerata nella sua poliedricità e nella sua intrinseca irripetibilità. Non si può parlare di generalizzabilità, bensì correttamente di trasferibilità, per cui «la forza dell’idea e la fondatezza del contenuto devono sempre fare i conti con la realtà puntuale e particolare del contesto come termine imprescindibile di riferimento»¹¹⁴.

Proprio a causa della specificità del contesto e del ruolo giocato dai diversi attori ogni programma o progetto si sviluppa sempre in modo diverso da quanto era previsto: in effetti, «ogni volta che un programma viene ‘replicato’ in un altro luogo, ci si trova in una situazione nuova e incerta che va ridefinita da parte degli attori per riappropriarsi dei significati del programma e per poter prendere le decisioni che permettano loro di usare al meglio le proprie capacità palesi (e far emergere quelle nascoste e disperse) nell’attuare il programma»¹¹⁵.

Sorge allora una domanda: ammettendo l’insostenibilità di attese di riproducibilità e replicabilità di progetti locali, come considerare le conoscenze emerse da uno specifico programma o progetto, come renderle strumento di orientamento e patrimonio per altre realtà locali?

Secondo Stame, le diverse realtà potrebbero “parlarsi” per convergenze e divergenze:

un’esperienza non può essere replicata in un’altra, ma può ispirarne un’altra. La ricostruzione di come qualcosa sia riuscito a funzionare è una lezione [...] per tante altre situazioni [...], ma poi queste ultime dovranno saper cogliere ciò che si adatta alla loro situazione e farne il perno della loro innovazione. Siamo così giunti a distinguere tra sperimentazione ed esplorazione. Se non ci sono regole da generalizzare (dopo la sperimentazione) ci sono però lezioni che possono essere apprese (con un procedimento esplorativo), e che possono essere riappropriate altrove¹¹⁶.

Per riuscire in tale sfida, chi si occupa di partecipazione non fa infatti ricorso a un modello *tout court* da proporre. La partecipazione riconosce la necessità di procedere a piccoli passi, sapendo che «ogni passo richiede l’interrogarsi o anche “solo” l’ascolto del momento presente»¹¹⁷. Ciò, al tempo stesso, fa emergere la consapevolezza che non esistono “ricette” o saperi esperti esterni che, se applicati, garantiscono in ogni caso la positiva soluzione alla sfida. Il traguardo da raggiungere è quello di «costruire un sapere che riesca a far muovere insieme (come in una danza) la conoscenza razionale con il sapere intuitivo, che si basa su una conoscenza molto raffinata dell’ambiente in cui si vive»¹¹⁸.

Tutto questo non deve essere vissuto come un limite, ma come una risorsa, si tratta infatti di: inventare nuovi modi di affrontare problemi, che liberino le energie esistenti, chiamandole a raccolta e organizzandole; proporre l’esempio ad altri, favorendo il fatto che questi adottino le novità in modo autonomo; usare la valutazione come strumento per muoversi tra questi due

¹¹³ Cfr. N. Stame, *Note sui progetti pilota e la valutazione*, in “Rivista Italiana di Valutazione”, 2, 1996; J. Tendler, *Progetti ed effetti*, Liguori, Napoli 1996.

¹¹⁴ C. Scurati, *L’innovazione*, in A. Bobbio, C. Scurati (a cura di), *Ricerca pedagogica e innovazione educativa. Strutture linguaggi esperienze*, Armando, Roma 2008, p. 161.

¹¹⁵ Cfr. N. Stame, *Note sui progetti pilota e la valutazione*, cit.

¹¹⁶ L. Leone, M. Prezza, *Costruire e valutare i progetti nel sociale. Manuale operativo per chi lavora su progetti in ambito sanitario, sociale, educativo e culturale*, FrancoAngeli, Milano 2003, p. 221.

¹¹⁷ I. Barachini, R. Poli, *Di chi è questo spazio? Anche un po’ mio....*, cit., p. 47.

¹¹⁸ *Ibidem*.

compiti, favorendo il potenziamento delle energie individuali e locali, per un cambiamento che tenga conto dell'interesse generale¹¹⁹.

Per raggiungere questi obiettivi è tuttavia necessario dar forma a dei buoni resoconti di ricerca, che utilizzino quello che Scurati definisce un *linguaggio professionale*, ossia un linguaggio che

si colloca in una zona intermedia fra i linguaggi puramente burocratico-amministrativi e quelli di tipo espressivo assoluto, nel senso che dai primi recupera le caratteristiche di frazionabilità e di ripetibilità ma ne scarta la insignificanza personale, mentre dai secondi accoglie i contenuti di autenticità ma nello stesso tempo non può conservare l'irripetibilità intimisticamente non oggettivabile. Percorrere soltanto la prima strada vorrebbe dire cedere sul terreno di una ritualità verificativa puramente strumentale dai limiti ben evidenti; affidarsi soltanto alla seconda significherebbe confinare nel recinto del privato e dell'implicito ciò che deve invece proporsi nella luce del pubblico e dell'esplicito. Saper dare spirito allo strumento e, di converso, saper costruire strumenti in grado di poter accogliere lo spirito è ciò che la professionalità, nelle sue varie espressioni e realizzazioni, sa fare. Tanto più quanto più si ha a che fare con esperienze di educazione¹²⁰.

Affinché le esperienze di partecipazione siano autenticamente educative occorre coltivare un'apertura fiduciosa al possibile e una costante consapevolezza meta-progettuale. Tale consapevolezza, come altrove sottolineato, richiede proprio:

- la capacità di fare memoria dell'esperienza attraverso adeguate forme di documentazione utili a sostenere pratiche riflessive e valutative;
- la capacità di apprendere dall'esperienza, facendo tesoro degli errori che si compiono strada facendo;
- una costante tensione alla ricerca dell'innovazione, alla sua messa in pratica e disponibilità al cambiamento;
- una sufficiente flessibilità organizzativa, in grado di poter modificare la macchina se ci si accorge che consuma troppo rispetto alle risorse disponibili o se si capisce che ciò che è offerto non incontra più le richieste e i bisogni espressi dai bambini e dai ragazzi, che erano stati ascoltati e coinvolti per questo, o se ciò che si va offrendo non è più adeguato al mutato contesto sociale nel quale si è inseriti;
- la disponibilità al cambiamento e alla revisione dei propri atteggiamenti professionali e degli stili di relazione con i ragazzi¹²¹.

L'orizzonte di riferimento che si è venuto qui delineando implica una progettualità educativa adulta capace di dare spazio più all'organizzazione di un ricco contesto di opportunità che al confezionamento di precise pianificazioni, con traguardi rigidamente predeterminati, in modo da rimanere sensibili alle particolarità, anche nella loro mutevolezza, delle concrete situazioni in cui si sceglie o ci si trova a dover operare.

¹¹⁹ Cfr. N. Stame, *Note sui progetti pilota e la valutazione*, cit.

¹²⁰ C. Scurati, *Realtà umana e cultura formativa*, La Scuola, Brescia 1999, p. 102.

¹²¹ Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *I progetti nel 2008*, cit., pp. 192-194.

8. Verso nuove aperture

*Lasciarli correre e vivere avventure felici,
in un'atmosfera di fratellanza, in cui,
attorno a un fuoco o sotto un cielo stellato,
si discuta di una vita più onesta¹*

8.1 La dimensione del “tra”

Il presente lavoro si è proposto di costruire la dimensione del “tra”², facendo dialogare diverse prospettive su diritti fondamentali dei soggetti in crescita, e gettando in particolare un ponte tra il sapere specialistico e il sapere di senso comune, il sapere adulto e il sapere infantile-adolescenziale. La logica positiva adottata è centrata sulla quotidianità e si rivela capace di valorizzare soggetti e contesti.

Da quanto fin qui argomentato, la partecipazione si rivela con tutto il suo valore educativo, che intercetta i mondi vitali dei ragazzi: amicizie, scuola, comunità, territorio.

Per rispondere al bisogno di senso dei giovanissimi è emerso in modo preponderante come, oltre a trasmettere loro enunciati di principio, ci sia bisogno di aiutarli a impegnarsi e a compromettersi in prima persona. Per questo, insieme alla necessità di offrire maggiori spazi in cui possano esprimersi, «si avverte il bisogno di educare attraverso itinerari di ricerca di senso, nella forma di cammini esperienziali che aiutino i soggetti in età evolutiva a scoprire il proprio compito»³.

Le esperienze di partecipazione risultano però realmente significative proprio se legate ai mondi quotidiani dei ragazzi e se incrociano al contempo il livello individuale-soggettivo e quello gruppale-collettivo, al punto da affermare che «non si dà partecipazione se non in riferimento a contesti di vita in comune»⁴.

Dall'analisi delle buone pratiche, delle interviste/focus group e dell'intervento attuato a scuola, si traggono interessanti acquisizioni, tali da poter essere utilizzate, con la consueta accortezza, anche altrove, nonché a evidenziare possibili direzioni di lavoro future. In questo senso il requisito della riproducibilità e trasferibilità di queste esperienze è da intendersi per tutte come trasferibilità di alcune consapevolezze e, tutt'al più, di strategie, metodi, tecniche, spunti teorici e non certo di esiti precisi o di sequenze di azione standardizzate.

Questo perché le esperienze di partecipazione richiedono, per essere autentiche, un'apertura al possibile e una forte attenzione alle circostanze in cui si verificano.

L'approfondimento in questo campo ha permesso di evidenziare un forte richiamo al

¹ J. Korczack, *Il diritto del bambino al rispetto*, cit., p. 71.

² L'espressione rinvia a G. Milan, *La dimensione del “tra”, fondamento pedagogico dell'interculturalità*, Cleup, Padova 2002.

³ Regione del Veneto – Ufficio del Pubblico Tutore dei Minori, Università degli Studi di Padova – Centro Interdipartimentale di ricerca e servizi sui diritti della persona e dei popoli, *La partecipazione degli adolescenti. Percorsi di ricerca con gli adulti*, Arti Grafiche Venete, Venezia 2005, pp. 9-10.

⁴Ivi, pp. 50-51.

contesto, quale risorsa vincolante per le esperienze di progettazione partecipata, e ha fatto maturare una consapevolezza meta-progettuale.

8.2 Esperienze di educazione ai diritti umani per partecipare a scuola

Marcelli individua la categoria extragiuridica della *bonneveillance* come elemento qualificante dell'agire dell'adulto nel rispetto dei diritti del minore d'età. Si tratta di un neologismo francese che comprende le nozioni di *garde* (custodia), *veillance* (vigilanza), *surveillance* (sorveglianza) e *bienveillance* (benevolenza). Egli afferma che i diritti del bambino/adolescente si fondano sulla *benveillance*, pratica che consiste nel salva-guardare il minore di età in modo tale che non sia esposto a cattive esperienze, ma che possa altresì essere soggetto (nel fare) e "oggetto" (nel ricevere) di buone esperienze sulle quali poter elaborare la relazione di fiducia⁵.

Con riferimento ai bisogni/desideri riconosciuti come diritti delle giovani generazioni, basta considerare la forte attrazione, oggi solo sopita ma non scomparsa, ancora esercitata in loro tra «alta idealità, mete elevate, impegnative, non routinarie, non banali, cariche di sana utopia» e «concreta materialità, traduzione operativa delle idee, loro trasformazione in reali progetti, in cui credere personalmente e da realizzare con gli altri»⁶. Idealità e materialità, immaginazione e concretezza, trovano espressione nell'impegno a favore dei diritti umani, anche dei bambini. Si tratta di passare dalla regolarità di ciò che è preordinato all'apertura di ciò che è creativo, dal lavoro all'incontro, come direbbe Guardini.

A scuola ci si può avventurare, nell'ambito dell'educazione ai diritti umani, secondo gradi diversi di coinvolgimento, come dice Toffano: un'ipotesi di minima, un'ipotesi di massima e, fra le due, un'ipotesi intermedia⁷.

L'*ipotesi di minima* consiste nel far conoscere, contestualizzandole storicamente, le principali Carte internazionali; si tratta di un approccio istruttivo basilare, focalizzato su un'attenta scelta contenutistica, da cui promana tuttavia una forte risonanza etica. Infatti tali Carte «posseggono un alone etico-politico destinato a produrre ramificazioni in campi impensabili»⁸. Tale tracciato può venire inoltre rafforzato dalla proposta storica o letteraria di modelli esemplari nel cammino di riconoscimento e rispetto della dignità umana.

L'*ipotesi di massima* integra con sistematica intenzionalità la dimensione conoscitivo-critica con quella emotiva, affettiva, sociale, dialogico-relazionale, verso il completo sviluppo della persona. Si tratta di una linea di intervento che trova una chiara esplicitazione nel Piano dell'Offerta Formativa dell'Istituto scolastico e può tradursi in un progetto più esteso e articolato in uno spazio/tempo specifico, tra scuola ed extrascuola, una sorta di laboratorio di educazione ai diritti umani.

L'*ipotesi intermedia* comprende ed amplia il momento conoscitivo, caratterizzandosi in modo da consentire a tutti gli allievi di vivere lungo l'iter scolastico un'esperienza che sappia

⁵ A. Bobbio, *Infanzia, diritti, educazione*, cit., p. 29. L'Autore fa riferimento a D. Marcelli, *Il bambino sovrano*, Raffaello Cortina, Milano 2004, p. 187.

⁶ E. Toffano Martini, *A scuola con i diritti dei bambini e degli adolescenti*, cit., p. 302.

⁷ E. Toffano Martini, *Condizione dell'infanzia e educazione ai diritti umani*, cit., pp. 65-67. Si veda anche Id, *E noi guardiamo il cielo?*, cit., pp. 118-126.

⁸ Ivi, p. 65.

di «irradiante avventura, di autentico *Erlebnis*, non di episodio isolato»⁹.

L'Autrice rinvia a Gadamer, che distingue gli episodi, «momenti isolati che si aggiungono meccanicamente l'uno all'altro, senza un intimo nesso, e che non hanno un significato stabile», dall'avventura, che, invece,

rompe il corso naturale delle cose, ma è legata positivamente e significativamente a quell'insieme che essa viene a rompere. L'avventura fa venire in luce così la vita nella sua totalità, nella sua ampiezza e forza [...]. Ci sottrae ai condizionamenti e alle limitazioni che dominano la vita comune; si avventura nell'incerto. Nello stesso tempo, però, essa è conscia del carattere eccezionale che, come avventura, le è proprio, e resta quindi legata al ritorno di quella normalità dalla quale è esclusa. L'avventura è quindi qualcosa che si 'supera' come un cimento e una prova, da cui si esce più ricchi e più maturi. Qualcosa di questo genere appartiene invero a ogni *Erlebnis*, il quale si stacca dalla continuità della vita e insieme è in realtà in relazione con la totalità della vita di ciascuno¹⁰.

Le "esperienze-avventure" sono un linguaggio vitale che tutti, bambini e adolescenti in particolare, possono afferrare. La parola stessa "esperienza" deriva da *experire* (passare attraverso), cioè provare, sentire, essere colpito da una situazione di vita. Basti tuttavia ricordare in proposito che «un'esperienza non diventa educativa se non si attiva un circuito virtuoso, non si percorre una sequenza di apprendimento in cui dall'azione partecipante – coinvolgente, auspicabilmente affascinante, cui è impressa una particolare intenzionalità – si passa alla riflessione su di essa, per trarne in modo creativo gli apprendimenti interiorizzati»¹¹.

Il concetto di esperienza educativa, secondo Pellerey, è ben diverso da quello di azione educativa che viene proposto agli educandi:

l'attività educativa riguarda per un verso le cose che si fanno da parte dell'educatore, l'orchestrazione e lo sviluppo di un'iniziativa, la pratica formativa impostata e realizzata, per un altro il perché la si fa, cioè gli obiettivi o mete educative che ci si propone di raggiungere. L'esperienza educativa riguarda invece i singoli partecipanti, quanto sono o sono stati coinvolti, la sollecitazione che provano o hanno provato, la modifica o trasformazione interiore che è avvenuta. Naturalmente secondo livelli o gradi diversi di profondità e di coinvolgimento¹².

Da un punto di vista educativo, è poi essenziale non solo che si sia sentito o provato qualcosa, ma anche che se ne sia divenuti coscienti. Un'attività educativa dunque diventa esperienza quando soddisfa alcune condizioni. ovvero quando il soggetto la percepisce come interessante, stimolante, sfidante e quando ha una ricaduta riflessiva che gli permette una concettualizzazione dell'esperienza stessa¹³.

L'esperienza diretta, che si ottiene mediante una partecipazione attiva e personale ad attività ricche di potenzialità educative, agisce nel soggetto in due direzioni: «promuove una crescita personale nelle abilità, conoscenze e competenze connesse a queste attività; favorisce

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ H.G. Gadamer, *Verità e metodo*, cit., pp. 96-97.

¹¹ Regione del Veneto – Ufficio del Pubblico Tutore dei Minori, Università degli Studi di Padova – Centro Interdipartimentale di ricerca e servizi sui diritti della persona e dei popoli, *La partecipazione degli adolescenti*, cit., pp. 38-39.

¹² M. Pellerey, *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Las, Roma 1999, p. 228.

¹³ Ivi, p. 232.

una progressiva percezione del valore personale attribuito a quella pratica»¹⁴.

Detto altrimenti, la partecipazione diviene occasione di crescita quando a bambini e adolescenti viene appunto data la possibilità di riflettere su ciò che vivono e accostarsi con sempre maggiore consapevolezza alla complessità dei fenomeni: «conoscere, comprendere, essere consapevoli significa dotarsi di strumenti, di competenze utili a orientarsi, a fare scelte, a essere protagonisti della propria vita»¹⁵.

Pertanto anche una singola esperienza può arrivare in profondità e proiettare altrove il suo significato; in fondo «l'educazione trova la sua ragione nel credere nella possibilità di trasposizione creativa, durante l'esistenza, di quello che si apprende in uno specifico momento formativo»¹⁶. Costante *fil rouge* dei diritti umani può essere allora il continuo reciproco rinvio tra la stabilità del quotidiano e la novità dell'avventura, tipico di un'educazione sana e vivace, che sa alternare esperienze diverse consapevole di quella che Korczak definiva “legge dell'antitesi”, che consiglia di astenersi da suggestioni troppo numerose anche se vanno nella direzione auspicata¹⁷.

Si ritiene poi di notevole rilievo pedagogico il dar vita a particolari esperienze, momenti formativi, in cui chi cresce può sperimentare di far realmente qualcosa per qualcuno. Specialmente con gli adolescenti si possono offrire opportunità affinché possano percepirsi responsabili di altri, soprattutto di bambini, e progettare-attuare interventi, a loro rivolti, con sufficiente autonomia, pur nella collaborazione con le figure educative adulte. «L'uomo maturo ha bisogno che si abbia bisogno di lui»¹⁸: si concorda con l'idea che ciò, con le dovute cautele, salvaguardanti la legittima immaturità, possa essere esteso agli adolescenti, i quali «soprattutto oggi si riconoscono piuttosto limitati, se non privati, nei loro rapporti con fratelli, sorelle e in generale con ragazzi e bambini più piccoli»¹⁹.

L'educazione ai diritti umani esercitata verso i bambini, ovviamente con la loro attiva partecipazione, da parte di adolescenti e adulti insieme, in un'ottica di coinvolgimento tra generazioni e micro-generazioni, sembra dunque possedere una rilevante intrinseca valenza formativa.

8.3 Verso una mirata progettualità: indicazioni e “tracce”

A questo punto del lavoro, è possibile riprendere gli elementi fondamentali desunti dall'analisi delle interviste effettuate e dalla letteratura specialistica consultata. Muovendo da tali elementi, che potremmo definire *orientamenti ex ante*, perché precedenti l'intervento, uniti e passati al vaglio con quanto emerso dall'esperienza di Adria, è possibile ora enucleare una serie di *indicazioni ex post*, concrete e praticabili, utili a promuovere percorsi partecipativi con adolescenti, per rispondere all'esigenza di sintesi, confronto-scambio, in vista di una possibile trasferibilità di quanto realizzato in altri contesti.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ Regione del Veneto – Ufficio del Pubblico Tutore dei Minori, Università degli Studi di Padova – Centro Interdipartimentale di ricerca e servizi sui diritti della persona e dei popoli, *La partecipazione degli adolescenti*, cit., pp. 50-51.

¹⁶ E. Toffano Martini, *Condizione dell'infanzia e educazione ai diritti umani*, cit., p. 67.

¹⁷ J. Korczak, *Come amare il bambino*, cit., pp. 80-81.

¹⁸ E.H. Erikson, *Infanzia e società*, Armando, Roma 1966, p. 249.

¹⁹ E. Toffano Martini, *Condizione dell'infanzia e educazione ai diritti umani*, cit., p. 73.

L'intento è quello di reperire indicazioni dotate di un certo grado di "oggettività" (a partire dalle quali si potrebbe poi giungere a formulare dei veri e propri indicatori) tenendo al contempo presenti spunti riflessivi, che con Melucci possono essere chiamate "testimonianze", "tracce", "cenni"²⁰, connotati da maggiore "soggettività".

Si ritiene infatti proficuo, in linea con un orientamento fenomenologico-ermeneutico, integrare l'approccio esplicativo e l'approccio narrativo, riferimenti più descrittivi e letture interpretative.

Sono indicazioni e "tracce" che risultano riferibili a percorsi, connotabili secondo quell'ipotesi intermedia di esperienze emblematiche, che costruiscono-sostengono-rafforzano la partecipazione nella quotidianità di vita di adolescenti, a partire dal contesto scolastico, focalizzandosi a livello tematico sui diritti umani/diritti dell'infanzia in generale o su alcuni diritti specifici.

Tali indicazioni potrebbero riguardare diverse macro-categorie comprendenti i criteri-guida del progetto attuato, tra le quali:

- soggetti destinatari
- tipologia/forma del Progetto
- connotazione/carattere del Progetto
- contenuti
- metodi e strategie
- rapporto con e tra adulti
- elementi qualificanti

Queste macro-categorie vengono quindi presentate schematicamente e riportate in tabella

Indicazioni ex post
SOGGETTI DESTINATARI
Coinvolgimento dell'intera classe (grande gruppo)
Adesione libera individuale al "patto" illustrativo del progetto
Creazione di piccoli gruppi per interesse; coinvolgimento dei piccoli gruppi (sottogruppi)
Implicazione attiva di ogni membro del gruppo
Protagonismo di: <ul style="list-style-type: none"> • grande gruppo; • piccolo gruppo; • singola persona
PROGETTO (tipologia/forma)
Proposta semi-strutturata, caratterizzata da: <ul style="list-style-type: none"> • circolarità (dal basso e dall'alto); • flessibilità; • negoziazione/co-costruzione di significati e modalità attuative
Coinvolgimento e cooperazione di generazioni e micro-generazioni
Intreccio tra: <ul style="list-style-type: none"> • teoria e pratica;

²⁰ A. Melucci (in collaborazione con G. Boselli), *Sulla valutazione della qualità di una scuola. Un approccio fenomenologico/ermeneutico al problema della valutazione della qualità*, in "Bambini", 10, 1997, p. 14.

<ul style="list-style-type: none"> • idealità e materialità/astrazione e concretezza; • conoscenza e azione • fasi esplorativo-conoscitive e fasi progettuali-operative
PROGETTO (connotazione/carattere)
Connotazione etico-giuridica: <ul style="list-style-type: none"> • scoperta/riscoperta di principi e valori fondamentali; • conoscenza/ interiorizzazione-esercizio dei diritti umani
Connotazione altruistica (apertura, decentramento da sé, azione per e con l'altro)
Connotazione pedagogica: <ul style="list-style-type: none"> • reciprocità tra le generazioni (generazione adulta e giovanile, pari generazione, micro-generazioni); • integralità nello sviluppo personale (dimensioni: cognitiva, emotivo-affettiva, socio-politica, motoria, etica...); • unità; • progettualità; • processualità; • ...
CONTENUTI
Diritti umani/diritti dell'infanzia e dell'adolescenza
Inquadramento storico prossimo (sec. xx)
Prodromi nel corso della storia
"Incontro" con <i>human rights defenders</i> della storia e della contemporaneità
METODI E STRATEGIE
Modalità a <ul style="list-style-type: none"> • basso grado di trasmissività; • alto grado di attività
Apprendimento dall'esperienza
Riflessione meta-cognitiva
Attività laboratoriale
Lavoro cooperativo
<i>Peer education</i>
Considerazione di conoscenze/esperienze degli adolescenti come punto di: <ul style="list-style-type: none"> • partenza del percorso; • ritorno in ogni fase; • di ritorno conclusivo
Pluralità (varietà, alternanza, compenetrazione) di metodi, strategie, tecniche
Pluralità di approcci (realistico, fantastico-ludico, esplicativo-narrativo, argomentativo-critico)
Pluralità di linguaggi: <ul style="list-style-type: none"> • scientifico (in particolare pedagogico, giuridico, etico); • letterario/metaforico • artistico; • multimediale/tecnologico.
RAPPORTO CON E TRA ADULTI
Formazione degli adulti coinvolti <ul style="list-style-type: none"> • facilitatori • insegnanti

Contatti con le Istituzioni
Apertura oltre la scuola (famiglie, comunità...)
Coinvolgimento/restituzione a insegnanti, dirigenti, comunità
ELEMENTI QUALIFICANTI
Esperienza come un'avventura che rifluisce nella quotidianità e la cambia
Modalità dialogico-ricorsiva
Cura della "cosa ben fatta"
Contatto diretto con la realtà, immersione nella concretezza di particolari vincoli e risorse
Progettazione/realizzazione condivise e sperimentate "in situazione"
Valutazione iniziale, in itinere, finale
Documentazione
Visibilità/diffusione
Valorizzazione del lavoro comune (di grande gruppo)
Piano generale (costruzione del "bene comune")
Valorizzazione degli apporti personali
Piano particolare (identificazione, non dispersione, degli elementi singoli)

Tab. 52 Indicazioni ex post per un'esperienza partecipativa sui diritti umani di adolescenti a scuola

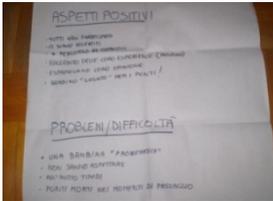
In un percorso partecipativo di educazione ai diritti umani che voglia caratterizzarsi anche nell'ottica di lavoro e scambio tra micro-generazioni, quale può essere l'ideazione-attuazione da parte di adolescenti di un intervento con i bambini, si enucleano anche le seguenti indicazioni.

MICRO-GENERAZIONI
Attuazione di un percorso partecipativo con i bambini caratterizzato da: <ul style="list-style-type: none"> • orientamento generale condiviso • libera espressione; • considerazione delle preferenze; • valorizzazione di ogni apporto.
Progettazione aperta e flessibile
Predisposizione di una valutazione iniziale, in itinere, finale
<i>Peer education</i> connotata da una guida amichevole e da strategie animative
Approccio realistico e fantastico
Modalità progettuale, prevalente, dello sfondo integratore

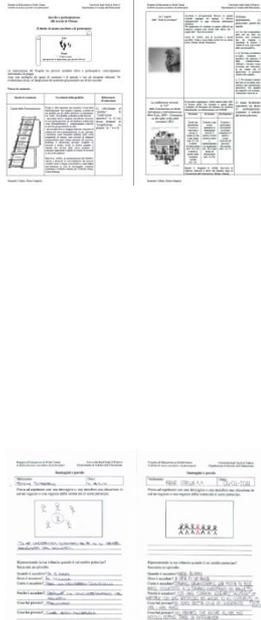
Tab. 53 Indicazioni ex post per un'esperienza partecipativa sui diritti umani tra micro-generazioni

Per rispondere maggiormente all'esigenza di comunicazione e trasferibilità di ognuna di queste indicazioni ex post (concetti operativi desunti dalla prassi, messi alla prova), è possibile associare ad esse rispettive descrizioni, intese come esplicitazioni dei comportamenti in azione. Inoltre, si ritiene di grande utilità affiancare a questi esempi specifici tratti dall'esperienza vissuta, le relative immagini.

Si riporta, a titolo illustrativo, una tabella realizzata seguendo questi criteri di analisi-presentazione, facendo riferimento ad una delle macrocategorie prima enucleate, ovvero quella inerente alla tipologia/forma del Progetto, sottolineando che questo lavoro è possibile e auspicabile per ognuna delle macro-categorie sopra evidenziate.

Indicazioni ex post	Descrizioni	Esempi	Immagini
PROGETTO (tipologia/forma)			
<p>Proposta semi-strutturata, caratterizzata da:</p> <ul style="list-style-type: none"> • circolarità (dal basso e dall'alto) • flessibilità • negoziazione e co-costruzione • di significati, rappresentazioni • e modalità attuative 	<p>Gli adolescenti, in ogni fase e attività:</p> <ul style="list-style-type: none"> • esprimono liberamente idee/ipotesi/proposte • negoziano significati/rappresentazioni e modalità pratico-operative • consultano materiale predisposto e integrano eventualmente le idee/ipotesi/proposte spontanee con suggerimenti teorico-operativi predisposti • delineano le diverse opzioni; • discutono su vantaggi e svantaggi di ogni opzione • pervengono a scelte e decisioni condivise 	<p>Nella progettazione del secondo intervento alla Scuola Primaria, gli adolescenti ritengono di dover trovare una modalità per ripercorrere il cammino compiuto, richiamando le diverse sollecitazioni e attività.</p> <p>Dopo discussione e confronto nel grande gruppo si sceglie (criterio principale di riferimento: le preferenze manifestate dai bambini) di realizzare un percorso-gioco a misura di bambino, corredato da un libro-guida di grandi dimensioni, al fine di far percepire il senso di una ricomposizione unitaria tra sollecitazioni/attività del I e II incontro.</p> <p>La progettazione di attività tematiche (prove) per procedere nelle caselle del gioco prevede:</p> <ul style="list-style-type: none"> • elaborazione di ipotesi, confronto tra proposte • formulazione di un orientamento pratico-operativo • presa visione di materiali vari, messi a disposizione del facilitatore (“cassetta degli attrezzi”) • integrazione di spunti e materiali spontanei e predisposti; • elaborazione di attività e produzione di materiali da realizzare in classe 	   

			<table border="1"> <thead> <tr> <th colspan="2">Gruppo di Ricerca e Studi (GRS)</th> <th colspan="2">Dipartimento di Scienze della Terra</th> </tr> <tr> <th colspan="2">Il diritto di essere ascoltati e il passaggio</th> <th colspan="2">Dipartimento di Scienze della Terra</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Progetto</td> <td>Il diritto di essere ascoltati e il passaggio</td> <td>Attività da svolgere</td> <td>Presentazione</td> </tr> <tr> <td>Attività</td> <td>Intervento di Chiara</td> <td>Il progetto consiste in una serie di attività di lavoro di gruppo che coinvolgono i ragazzi di diverse classi (D.1, D.2, D.3, D.4, D.5, D.6, D.7, D.8, D.9, D.10, D.11, D.12, D.13, D.14, D.15, D.16, D.17, D.18, D.19, D.20, D.21, D.22, D.23, D.24, D.25, D.26, D.27, D.28, D.29, D.30, D.31, D.32, D.33, D.34, D.35, D.36, D.37, D.38, D.39, D.40, D.41, D.42, D.43, D.44, D.45, D.46, D.47, D.48, D.49, D.50, D.51, D.52, D.53, D.54, D.55, D.56, D.57, D.58, D.59, D.60, D.61, D.62, D.63, D.64, D.65, D.66, D.67, D.68, D.69, D.70, D.71, D.72, D.73, D.74, D.75, D.76, D.77, D.78, D.79, D.80, D.81, D.82, D.83, D.84, D.85, D.86, D.87, D.88, D.89, D.90, D.91, D.92, D.93, D.94, D.95, D.96, D.97, D.98, D.99, D.100)</td> <td>Presentazione</td> </tr> <tr> <td>Attività</td> <td>Accoglienza e presentazione del progetto</td> <td>Il progetto consiste in una serie di attività di lavoro di gruppo che coinvolgono i ragazzi di diverse classi (D.1, D.2, D.3, D.4, D.5, D.6, D.7, D.8, D.9, D.10, D.11, D.12, D.13, D.14, D.15, D.16, D.17, D.18, D.19, D.20, D.21, D.22, D.23, D.24, D.25, D.26, D.27, D.28, D.29, D.30, D.31, D.32, D.33, D.34, D.35, D.36, D.37, D.38, D.39, D.40, D.41, D.42, D.43, D.44, D.45, D.46, D.47, D.48, D.49, D.50, D.51, D.52, D.53, D.54, D.55, D.56, D.57, D.58, D.59, D.60, D.61, D.62, D.63, D.64, D.65, D.66, D.67, D.68, D.69, D.70, D.71, D.72, D.73, D.74, D.75, D.76, D.77, D.78, D.79, D.80, D.81, D.82, D.83, D.84, D.85, D.86, D.87, D.88, D.89, D.90, D.91, D.92, D.93, D.94, D.95, D.96, D.97, D.98, D.99, D.100)</td> <td>Gruppi</td> </tr> <tr> <td>Attività</td> <td>Il diritto di essere ascoltati e il passaggio</td> <td>Il progetto consiste in una serie di attività di lavoro di gruppo che coinvolgono i ragazzi di diverse classi (D.1, D.2, D.3, D.4, D.5, D.6, D.7, D.8, D.9, D.10, D.11, D.12, D.13, D.14, D.15, D.16, D.17, D.18, D.19, D.20, D.21, D.22, D.23, D.24, D.25, D.26, D.27, D.28, D.29, D.30, D.31, D.32, D.33, D.34, D.35, D.36, D.37, D.38, D.39, D.40, D.41, D.42, D.43, D.44, D.45, D.46, D.47, D.48, D.49, D.50, D.51, D.52, D.53, D.54, D.55, D.56, D.57, D.58, D.59, D.60, D.61, D.62, D.63, D.64, D.65, D.66, D.67, D.68, D.69, D.70, D.71, D.72, D.73, D.74, D.75, D.76, D.77, D.78, D.79, D.80, D.81, D.82, D.83, D.84, D.85, D.86, D.87, D.88, D.89, D.90, D.91, D.92, D.93, D.94, D.95, D.96, D.97, D.98, D.99, D.100)</td> <td>Gruppi</td> </tr> <tr> <td>Attività</td> <td>La storia del progetto</td> <td>Il progetto consiste in una serie di attività di lavoro di gruppo che coinvolgono i ragazzi di diverse classi (D.1, D.2, D.3, D.4, D.5, D.6, D.7, D.8, D.9, D.10, D.11, D.12, D.13, D.14, D.15, D.16, D.17, D.18, D.19, D.20, D.21, D.22, D.23, D.24, D.25, D.26, D.27, D.28, D.29, D.30, D.31, D.32, D.33, D.34, D.35, D.36, D.37, D.38, D.39, D.40, D.41, D.42, D.43, D.44, D.45, D.46, D.47, D.48, D.49, D.50, D.51, D.52, D.53, D.54, D.55, D.56, D.57, D.58, D.59, D.60, D.61, D.62, D.63, D.64, D.65, D.66, D.67, D.68, D.69, D.70, D.71, D.72, D.73, D.74, D.75, D.76, D.77, D.78, D.79, D.80, D.81, D.82, D.83, D.84, D.85, D.86, D.87, D.88, D.89, D.90, D.91, D.92, D.93, D.94, D.95, D.96, D.97, D.98, D.99, D.100)</td> <td>Gruppi</td> </tr> <tr> <td>Attività</td> <td>Un'attività pratica</td> <td>Il progetto consiste in una serie di attività di lavoro di gruppo che coinvolgono i ragazzi di diverse classi (D.1, D.2, D.3, D.4, D.5, D.6, D.7, D.8, D.9, D.10, D.11, D.12, D.13, D.14, D.15, D.16, D.17, D.18, D.19, D.20, D.21, D.22, D.23, D.24, D.25, D.26, D.27, D.28, D.29, D.30, D.31, D.32, D.33, D.34, D.35, D.36, D.37, D.38, D.39, D.40, D.41, D.42, D.43, D.44, D.45, D.46, D.47, D.48, D.49, D.50, D.51, D.52, D.53, D.54, D.55, D.56, D.57, D.58, D.59, D.60, D.61, D.62, D.63, D.64, D.65, D.66, D.67, D.68, D.69, D.70, D.71, D.72, D.73, D.74, D.75, D.76, D.77, D.78, D.79, D.80, D.81, D.82, D.83, D.84, D.85, D.86, D.87, D.88, D.89, D.90, D.91, D.92, D.93, D.94, D.95, D.96, D.97, D.98, D.99, D.100)</td> <td>Gruppi</td> </tr> <tr> <td>Attività</td> <td>Un'attività pratica</td> <td>Il progetto consiste in una serie di attività di lavoro di gruppo che coinvolgono i ragazzi di diverse classi (D.1, D.2, D.3, D.4, D.5, D.6, D.7, D.8, D.9, D.10, D.11, D.12, D.13, D.14, D.15, D.16, D.17, D.18, D.19, D.20, D.21, D.22, D.23, D.24, D.25, D.26, D.27, D.28, D.29, D.30, D.31, D.32, D.33, D.34, D.35, D.36, D.37, D.38, D.39, D.40, D.41, D.42, D.43, D.44, D.45, D.46, D.47, D.48, D.49, D.50, D.51, D.52, D.53, D.54, D.55, D.56, D.57, D.58, D.59, D.60, D.61, D.62, D.63, D.64, D.65, D.66, D.67, D.68, D.69, D.70, D.71, D.72, D.73, D.74, D.75, D.76, D.77, D.78, D.79, D.80, D.81, D.82, D.83, D.84, D.85, D.86, D.87, D.88, D.89, D.90, D.91, D.92, D.93, D.94, D.95, D.96, D.97, D.98, D.99, D.100)</td> <td>Gruppi</td> </tr> <tr> <td>Attività</td> <td>Un'attività pratica</td> <td>Il progetto consiste in una serie di attività di lavoro di gruppo che coinvolgono i ragazzi di diverse classi (D.1, D.2, D.3, D.4, D.5, D.6, D.7, D.8, D.9, D.10, D.11, D.12, D.13, D.14, D.15, D.16, D.17, D.18, D.19, D.20, D.21, D.22, D.23, D.24, D.25, D.26, D.27, D.28, D.29, D.30, D.31, D.32, D.33, D.34, D.35, D.36, D.37, D.38, D.39, D.40, D.41, D.42, D.43, D.44, D.45, D.46, D.47, D.48, D.49, D.50, D.51, D.52, D.53, D.54, D.55, D.56, D.57, D.58, D.59, D.60, D.61, D.62, D.63, D.64, D.65, D.66, D.67, D.68, D.69, D.70, D.71, D.72, D.73, D.74, D.75, D.76, D.77, D.78, D.79, D.80, D.81, D.82, D.83, D.84, D.85, D.86, D.87, D.88, D.89, D.90, D.91, D.92, D.93, D.94, D.95, D.96, D.97, D.98, D.99, D.100)</td> <td>Gruppi</td> </tr> <tr> <td>Attività</td> <td>Un'attività pratica</td> <td>Il progetto consiste in una serie di attività di lavoro di gruppo che coinvolgono i ragazzi di diverse classi (D.1, D.2, D.3, D.4, D.5, D.6, D.7, D.8, D.9, D.10, D.11, D.12, D.13, D.14, D.15, D.16, D.17, D.18, D.19, D.20, D.21, D.22, D.23, D.24, D.25, D.26, D.27, D.28, D.29, D.30, D.31, D.32, D.33, D.34, D.35, D.36, D.37, D.38, D.39, D.40, D.41, D.42, D.43, D.44, D.45, D.46, D.47, D.48, D.49, D.50, D.51, D.52, D.53, D.54, D.55, D.56, D.57, D.58, D.59, D.60, D.61, D.62, D.63, D.64, D.65, D.66, D.67, D.68, D.69, D.70, D.71, D.72, D.73, D.74, D.75, D.76, D.77, D.78, D.79, D.80, D.81, D.82, D.83, D.84, D.85, D.86, D.87, D.88, D.89, D.90, D.91, D.92, D.93, D.94, D.95, D.96, D.97, D.98, D.99, D.100)</td> <td>Gruppi</td> </tr> <tr> <td>Attività</td> <td>Un'attività pratica</td> <td>Il progetto consiste in una serie di attività di lavoro di gruppo che coinvolgono i ragazzi di diverse classi (D.1, D.2, D.3, D.4, D.5, D.6, D.7, D.8, D.9, D.10, D.11, D.12, D.13, D.14, D.15, D.16, D.17, D.18, D.19, D.20, D.21, D.22, D.23, D.24, D.25, D.26, D.27, D.28, D.29, D.30, D.31, D.32, D.33, D.34, D.35, D.36, D.37, D.38, D.39, D.40, D.41, D.42, D.43, D.44, D.45, D.46, D.47, D.48, D.49, D.50, D.51, D.52, D.53, D.54, D.55, D.56, D.57, D.58, D.59, D.60, D.61, D.62, D.63, D.64, D.65, D.66, D.67, D.68, D.69, D.70, D.71, D.72, D.73, D.74, D.75, D.76, D.77, D.78, D.79, D.80, D.81, D.82, D.83, D.84, D.85, D.86, D.87, D.88, D.89, D.90, D.91, D.92, D.93, D.94, D.95, D.96, D.97, D.98, D.99, D.100)</td> <td>Gruppi</td> </tr> </tbody> </table>	Gruppo di Ricerca e Studi (GRS)		Dipartimento di Scienze della Terra		Il diritto di essere ascoltati e il passaggio		Dipartimento di Scienze della Terra		Progetto	Il diritto di essere ascoltati e il passaggio	Attività da svolgere	Presentazione	Attività	Intervento di Chiara	Il progetto consiste in una serie di attività di lavoro di gruppo che coinvolgono i ragazzi di diverse classi (D.1, D.2, D.3, D.4, D.5, D.6, D.7, D.8, D.9, D.10, D.11, D.12, D.13, D.14, D.15, D.16, D.17, D.18, D.19, D.20, D.21, D.22, D.23, D.24, D.25, D.26, D.27, D.28, D.29, D.30, D.31, D.32, D.33, D.34, D.35, D.36, D.37, D.38, D.39, D.40, D.41, D.42, D.43, D.44, D.45, D.46, D.47, D.48, D.49, D.50, D.51, D.52, D.53, D.54, D.55, D.56, D.57, D.58, D.59, D.60, D.61, D.62, D.63, D.64, D.65, D.66, D.67, D.68, D.69, D.70, D.71, D.72, D.73, D.74, D.75, D.76, D.77, D.78, D.79, D.80, D.81, D.82, D.83, D.84, D.85, D.86, D.87, D.88, D.89, D.90, D.91, D.92, D.93, D.94, D.95, D.96, D.97, D.98, D.99, D.100)	Presentazione	Attività	Accoglienza e presentazione del progetto	Il progetto consiste in una serie di attività di lavoro di gruppo che coinvolgono i ragazzi di diverse classi (D.1, D.2, D.3, D.4, D.5, D.6, D.7, D.8, D.9, D.10, D.11, D.12, D.13, D.14, D.15, D.16, D.17, D.18, D.19, D.20, D.21, D.22, D.23, D.24, D.25, D.26, D.27, D.28, D.29, D.30, D.31, D.32, D.33, D.34, D.35, D.36, D.37, D.38, D.39, D.40, D.41, D.42, D.43, D.44, D.45, D.46, D.47, D.48, D.49, D.50, D.51, D.52, D.53, D.54, D.55, D.56, D.57, D.58, D.59, D.60, D.61, D.62, D.63, D.64, D.65, D.66, D.67, D.68, D.69, D.70, D.71, D.72, D.73, D.74, D.75, D.76, D.77, D.78, D.79, D.80, D.81, D.82, D.83, D.84, D.85, D.86, D.87, D.88, D.89, D.90, D.91, D.92, D.93, D.94, D.95, D.96, D.97, D.98, D.99, D.100)	Gruppi	Attività	Il diritto di essere ascoltati e il passaggio	Il progetto consiste in una serie di attività di lavoro di gruppo che coinvolgono i ragazzi di diverse classi (D.1, D.2, D.3, D.4, D.5, D.6, D.7, D.8, D.9, D.10, D.11, D.12, D.13, D.14, D.15, D.16, D.17, D.18, D.19, D.20, D.21, D.22, D.23, D.24, D.25, D.26, D.27, D.28, D.29, D.30, D.31, D.32, D.33, D.34, D.35, D.36, D.37, D.38, D.39, D.40, D.41, D.42, D.43, D.44, D.45, D.46, D.47, D.48, D.49, D.50, D.51, D.52, D.53, D.54, D.55, D.56, D.57, D.58, D.59, D.60, D.61, D.62, D.63, D.64, D.65, D.66, D.67, D.68, D.69, D.70, D.71, D.72, D.73, D.74, D.75, D.76, D.77, D.78, D.79, D.80, D.81, D.82, D.83, D.84, D.85, D.86, D.87, D.88, D.89, D.90, D.91, D.92, D.93, D.94, D.95, D.96, D.97, D.98, D.99, D.100)	Gruppi	Attività	La storia del progetto	Il progetto consiste in una serie di attività di lavoro di gruppo che coinvolgono i ragazzi di diverse classi (D.1, D.2, D.3, D.4, D.5, D.6, D.7, D.8, D.9, D.10, D.11, D.12, D.13, D.14, D.15, D.16, D.17, D.18, D.19, D.20, D.21, D.22, D.23, D.24, D.25, D.26, D.27, D.28, D.29, D.30, D.31, D.32, D.33, D.34, D.35, D.36, D.37, D.38, D.39, D.40, D.41, D.42, D.43, D.44, D.45, D.46, D.47, D.48, D.49, D.50, D.51, D.52, D.53, D.54, D.55, D.56, D.57, D.58, D.59, D.60, D.61, D.62, D.63, D.64, D.65, D.66, D.67, D.68, D.69, D.70, D.71, D.72, D.73, D.74, D.75, D.76, D.77, D.78, D.79, D.80, D.81, D.82, D.83, D.84, D.85, D.86, D.87, D.88, D.89, D.90, D.91, D.92, D.93, D.94, D.95, D.96, D.97, D.98, D.99, D.100)	Gruppi	Attività	Un'attività pratica	Il progetto consiste in una serie di attività di lavoro di gruppo che coinvolgono i ragazzi di diverse classi (D.1, D.2, D.3, D.4, D.5, D.6, D.7, D.8, D.9, D.10, D.11, D.12, D.13, D.14, D.15, D.16, D.17, D.18, D.19, D.20, D.21, D.22, D.23, D.24, D.25, D.26, D.27, D.28, D.29, D.30, D.31, D.32, D.33, D.34, D.35, D.36, D.37, D.38, D.39, D.40, D.41, D.42, D.43, D.44, D.45, D.46, D.47, D.48, D.49, D.50, D.51, D.52, D.53, D.54, D.55, D.56, D.57, D.58, D.59, D.60, D.61, D.62, D.63, D.64, D.65, D.66, D.67, D.68, D.69, D.70, D.71, D.72, D.73, D.74, D.75, D.76, D.77, D.78, D.79, D.80, D.81, D.82, D.83, D.84, D.85, D.86, D.87, D.88, D.89, D.90, D.91, D.92, D.93, D.94, D.95, D.96, D.97, D.98, D.99, D.100)	Gruppi	Attività	Un'attività pratica	Il progetto consiste in una serie di attività di lavoro di gruppo che coinvolgono i ragazzi di diverse classi (D.1, D.2, D.3, D.4, D.5, D.6, D.7, D.8, D.9, D.10, D.11, D.12, D.13, D.14, D.15, D.16, D.17, D.18, D.19, D.20, D.21, D.22, D.23, D.24, D.25, D.26, D.27, D.28, D.29, D.30, D.31, D.32, D.33, D.34, D.35, D.36, D.37, D.38, D.39, D.40, D.41, D.42, D.43, D.44, D.45, D.46, D.47, D.48, D.49, D.50, D.51, D.52, D.53, D.54, D.55, D.56, D.57, D.58, D.59, D.60, D.61, D.62, D.63, D.64, D.65, D.66, D.67, D.68, D.69, D.70, D.71, D.72, D.73, D.74, D.75, D.76, D.77, D.78, D.79, D.80, D.81, D.82, D.83, D.84, D.85, D.86, D.87, D.88, D.89, D.90, D.91, D.92, D.93, D.94, D.95, D.96, D.97, D.98, D.99, D.100)	Gruppi	Attività	Un'attività pratica	Il progetto consiste in una serie di attività di lavoro di gruppo che coinvolgono i ragazzi di diverse classi (D.1, D.2, D.3, D.4, D.5, D.6, D.7, D.8, D.9, D.10, D.11, D.12, D.13, D.14, D.15, D.16, D.17, D.18, D.19, D.20, D.21, D.22, D.23, D.24, D.25, D.26, D.27, D.28, D.29, D.30, D.31, D.32, D.33, D.34, D.35, D.36, D.37, D.38, D.39, D.40, D.41, D.42, D.43, D.44, D.45, D.46, D.47, D.48, D.49, D.50, D.51, D.52, D.53, D.54, D.55, D.56, D.57, D.58, D.59, D.60, D.61, D.62, D.63, D.64, D.65, D.66, D.67, D.68, D.69, D.70, D.71, D.72, D.73, D.74, D.75, D.76, D.77, D.78, D.79, D.80, D.81, D.82, D.83, D.84, D.85, D.86, D.87, D.88, D.89, D.90, D.91, D.92, D.93, D.94, D.95, D.96, D.97, D.98, D.99, D.100)	Gruppi	Attività	Un'attività pratica	Il progetto consiste in una serie di attività di lavoro di gruppo che coinvolgono i ragazzi di diverse classi (D.1, D.2, D.3, D.4, D.5, D.6, D.7, D.8, D.9, D.10, D.11, D.12, D.13, D.14, D.15, D.16, D.17, D.18, D.19, D.20, D.21, D.22, D.23, D.24, D.25, D.26, D.27, D.28, D.29, D.30, D.31, D.32, D.33, D.34, D.35, D.36, D.37, D.38, D.39, D.40, D.41, D.42, D.43, D.44, D.45, D.46, D.47, D.48, D.49, D.50, D.51, D.52, D.53, D.54, D.55, D.56, D.57, D.58, D.59, D.60, D.61, D.62, D.63, D.64, D.65, D.66, D.67, D.68, D.69, D.70, D.71, D.72, D.73, D.74, D.75, D.76, D.77, D.78, D.79, D.80, D.81, D.82, D.83, D.84, D.85, D.86, D.87, D.88, D.89, D.90, D.91, D.92, D.93, D.94, D.95, D.96, D.97, D.98, D.99, D.100)	Gruppi	Attività	Un'attività pratica	Il progetto consiste in una serie di attività di lavoro di gruppo che coinvolgono i ragazzi di diverse classi (D.1, D.2, D.3, D.4, D.5, D.6, D.7, D.8, D.9, D.10, D.11, D.12, D.13, D.14, D.15, D.16, D.17, D.18, D.19, D.20, D.21, D.22, D.23, D.24, D.25, D.26, D.27, D.28, D.29, D.30, D.31, D.32, D.33, D.34, D.35, D.36, D.37, D.38, D.39, D.40, D.41, D.42, D.43, D.44, D.45, D.46, D.47, D.48, D.49, D.50, D.51, D.52, D.53, D.54, D.55, D.56, D.57, D.58, D.59, D.60, D.61, D.62, D.63, D.64, D.65, D.66, D.67, D.68, D.69, D.70, D.71, D.72, D.73, D.74, D.75, D.76, D.77, D.78, D.79, D.80, D.81, D.82, D.83, D.84, D.85, D.86, D.87, D.88, D.89, D.90, D.91, D.92, D.93, D.94, D.95, D.96, D.97, D.98, D.99, D.100)	Gruppi
Gruppo di Ricerca e Studi (GRS)		Dipartimento di Scienze della Terra																																																	
Il diritto di essere ascoltati e il passaggio		Dipartimento di Scienze della Terra																																																	
Progetto	Il diritto di essere ascoltati e il passaggio	Attività da svolgere	Presentazione																																																
Attività	Intervento di Chiara	Il progetto consiste in una serie di attività di lavoro di gruppo che coinvolgono i ragazzi di diverse classi (D.1, D.2, D.3, D.4, D.5, D.6, D.7, D.8, D.9, D.10, D.11, D.12, D.13, D.14, D.15, D.16, D.17, D.18, D.19, D.20, D.21, D.22, D.23, D.24, D.25, D.26, D.27, D.28, D.29, D.30, D.31, D.32, D.33, D.34, D.35, D.36, D.37, D.38, D.39, D.40, D.41, D.42, D.43, D.44, D.45, D.46, D.47, D.48, D.49, D.50, D.51, D.52, D.53, D.54, D.55, D.56, D.57, D.58, D.59, D.60, D.61, D.62, D.63, D.64, D.65, D.66, D.67, D.68, D.69, D.70, D.71, D.72, D.73, D.74, D.75, D.76, D.77, D.78, D.79, D.80, D.81, D.82, D.83, D.84, D.85, D.86, D.87, D.88, D.89, D.90, D.91, D.92, D.93, D.94, D.95, D.96, D.97, D.98, D.99, D.100)	Presentazione																																																
Attività	Accoglienza e presentazione del progetto	Il progetto consiste in una serie di attività di lavoro di gruppo che coinvolgono i ragazzi di diverse classi (D.1, D.2, D.3, D.4, D.5, D.6, D.7, D.8, D.9, D.10, D.11, D.12, D.13, D.14, D.15, D.16, D.17, D.18, D.19, D.20, D.21, D.22, D.23, D.24, D.25, D.26, D.27, D.28, D.29, D.30, D.31, D.32, D.33, D.34, D.35, D.36, D.37, D.38, D.39, D.40, D.41, D.42, D.43, D.44, D.45, D.46, D.47, D.48, D.49, D.50, D.51, D.52, D.53, D.54, D.55, D.56, D.57, D.58, D.59, D.60, D.61, D.62, D.63, D.64, D.65, D.66, D.67, D.68, D.69, D.70, D.71, D.72, D.73, D.74, D.75, D.76, D.77, D.78, D.79, D.80, D.81, D.82, D.83, D.84, D.85, D.86, D.87, D.88, D.89, D.90, D.91, D.92, D.93, D.94, D.95, D.96, D.97, D.98, D.99, D.100)	Gruppi																																																
Attività	Il diritto di essere ascoltati e il passaggio	Il progetto consiste in una serie di attività di lavoro di gruppo che coinvolgono i ragazzi di diverse classi (D.1, D.2, D.3, D.4, D.5, D.6, D.7, D.8, D.9, D.10, D.11, D.12, D.13, D.14, D.15, D.16, D.17, D.18, D.19, D.20, D.21, D.22, D.23, D.24, D.25, D.26, D.27, D.28, D.29, D.30, D.31, D.32, D.33, D.34, D.35, D.36, D.37, D.38, D.39, D.40, D.41, D.42, D.43, D.44, D.45, D.46, D.47, D.48, D.49, D.50, D.51, D.52, D.53, D.54, D.55, D.56, D.57, D.58, D.59, D.60, D.61, D.62, D.63, D.64, D.65, D.66, D.67, D.68, D.69, D.70, D.71, D.72, D.73, D.74, D.75, D.76, D.77, D.78, D.79, D.80, D.81, D.82, D.83, D.84, D.85, D.86, D.87, D.88, D.89, D.90, D.91, D.92, D.93, D.94, D.95, D.96, D.97, D.98, D.99, D.100)	Gruppi																																																
Attività	La storia del progetto	Il progetto consiste in una serie di attività di lavoro di gruppo che coinvolgono i ragazzi di diverse classi (D.1, D.2, D.3, D.4, D.5, D.6, D.7, D.8, D.9, D.10, D.11, D.12, D.13, D.14, D.15, D.16, D.17, D.18, D.19, D.20, D.21, D.22, D.23, D.24, D.25, D.26, D.27, D.28, D.29, D.30, D.31, D.32, D.33, D.34, D.35, D.36, D.37, D.38, D.39, D.40, D.41, D.42, D.43, D.44, D.45, D.46, D.47, D.48, D.49, D.50, D.51, D.52, D.53, D.54, D.55, D.56, D.57, D.58, D.59, D.60, D.61, D.62, D.63, D.64, D.65, D.66, D.67, D.68, D.69, D.70, D.71, D.72, D.73, D.74, D.75, D.76, D.77, D.78, D.79, D.80, D.81, D.82, D.83, D.84, D.85, D.86, D.87, D.88, D.89, D.90, D.91, D.92, D.93, D.94, D.95, D.96, D.97, D.98, D.99, D.100)	Gruppi																																																
Attività	Un'attività pratica	Il progetto consiste in una serie di attività di lavoro di gruppo che coinvolgono i ragazzi di diverse classi (D.1, D.2, D.3, D.4, D.5, D.6, D.7, D.8, D.9, D.10, D.11, D.12, D.13, D.14, D.15, D.16, D.17, D.18, D.19, D.20, D.21, D.22, D.23, D.24, D.25, D.26, D.27, D.28, D.29, D.30, D.31, D.32, D.33, D.34, D.35, D.36, D.37, D.38, D.39, D.40, D.41, D.42, D.43, D.44, D.45, D.46, D.47, D.48, D.49, D.50, D.51, D.52, D.53, D.54, D.55, D.56, D.57, D.58, D.59, D.60, D.61, D.62, D.63, D.64, D.65, D.66, D.67, D.68, D.69, D.70, D.71, D.72, D.73, D.74, D.75, D.76, D.77, D.78, D.79, D.80, D.81, D.82, D.83, D.84, D.85, D.86, D.87, D.88, D.89, D.90, D.91, D.92, D.93, D.94, D.95, D.96, D.97, D.98, D.99, D.100)	Gruppi																																																
Attività	Un'attività pratica	Il progetto consiste in una serie di attività di lavoro di gruppo che coinvolgono i ragazzi di diverse classi (D.1, D.2, D.3, D.4, D.5, D.6, D.7, D.8, D.9, D.10, D.11, D.12, D.13, D.14, D.15, D.16, D.17, D.18, D.19, D.20, D.21, D.22, D.23, D.24, D.25, D.26, D.27, D.28, D.29, D.30, D.31, D.32, D.33, D.34, D.35, D.36, D.37, D.38, D.39, D.40, D.41, D.42, D.43, D.44, D.45, D.46, D.47, D.48, D.49, D.50, D.51, D.52, D.53, D.54, D.55, D.56, D.57, D.58, D.59, D.60, D.61, D.62, D.63, D.64, D.65, D.66, D.67, D.68, D.69, D.70, D.71, D.72, D.73, D.74, D.75, D.76, D.77, D.78, D.79, D.80, D.81, D.82, D.83, D.84, D.85, D.86, D.87, D.88, D.89, D.90, D.91, D.92, D.93, D.94, D.95, D.96, D.97, D.98, D.99, D.100)	Gruppi																																																
Attività	Un'attività pratica	Il progetto consiste in una serie di attività di lavoro di gruppo che coinvolgono i ragazzi di diverse classi (D.1, D.2, D.3, D.4, D.5, D.6, D.7, D.8, D.9, D.10, D.11, D.12, D.13, D.14, D.15, D.16, D.17, D.18, D.19, D.20, D.21, D.22, D.23, D.24, D.25, D.26, D.27, D.28, D.29, D.30, D.31, D.32, D.33, D.34, D.35, D.36, D.37, D.38, D.39, D.40, D.41, D.42, D.43, D.44, D.45, D.46, D.47, D.48, D.49, D.50, D.51, D.52, D.53, D.54, D.55, D.56, D.57, D.58, D.59, D.60, D.61, D.62, D.63, D.64, D.65, D.66, D.67, D.68, D.69, D.70, D.71, D.72, D.73, D.74, D.75, D.76, D.77, D.78, D.79, D.80, D.81, D.82, D.83, D.84, D.85, D.86, D.87, D.88, D.89, D.90, D.91, D.92, D.93, D.94, D.95, D.96, D.97, D.98, D.99, D.100)	Gruppi																																																
Attività	Un'attività pratica	Il progetto consiste in una serie di attività di lavoro di gruppo che coinvolgono i ragazzi di diverse classi (D.1, D.2, D.3, D.4, D.5, D.6, D.7, D.8, D.9, D.10, D.11, D.12, D.13, D.14, D.15, D.16, D.17, D.18, D.19, D.20, D.21, D.22, D.23, D.24, D.25, D.26, D.27, D.28, D.29, D.30, D.31, D.32, D.33, D.34, D.35, D.36, D.37, D.38, D.39, D.40, D.41, D.42, D.43, D.44, D.45, D.46, D.47, D.48, D.49, D.50, D.51, D.52, D.53, D.54, D.55, D.56, D.57, D.58, D.59, D.60, D.61, D.62, D.63, D.64, D.65, D.66, D.67, D.68, D.69, D.70, D.71, D.72, D.73, D.74, D.75, D.76, D.77, D.78, D.79, D.80, D.81, D.82, D.83, D.84, D.85, D.86, D.87, D.88, D.89, D.90, D.91, D.92, D.93, D.94, D.95, D.96, D.97, D.98, D.99, D.100)	Gruppi																																																
Attività	Un'attività pratica	Il progetto consiste in una serie di attività di lavoro di gruppo che coinvolgono i ragazzi di diverse classi (D.1, D.2, D.3, D.4, D.5, D.6, D.7, D.8, D.9, D.10, D.11, D.12, D.13, D.14, D.15, D.16, D.17, D.18, D.19, D.20, D.21, D.22, D.23, D.24, D.25, D.26, D.27, D.28, D.29, D.30, D.31, D.32, D.33, D.34, D.35, D.36, D.37, D.38, D.39, D.40, D.41, D.42, D.43, D.44, D.45, D.46, D.47, D.48, D.49, D.50, D.51, D.52, D.53, D.54, D.55, D.56, D.57, D.58, D.59, D.60, D.61, D.62, D.63, D.64, D.65, D.66, D.67, D.68, D.69, D.70, D.71, D.72, D.73, D.74, D.75, D.76, D.77, D.78, D.79, D.80, D.81, D.82, D.83, D.84, D.85, D.86, D.87, D.88, D.89, D.90, D.91, D.92, D.93, D.94, D.95, D.96, D.97, D.98, D.99, D.100)	Gruppi																																																
<p>Coinvolgimento e cooperazione di generazioni e micro-generazioni</p>	<p>Gli adolescenti si rapportano, anche nell'intreccio fra le età, con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • adulti (docenti, dirigenti, operatori scolastici, rappresentanti delle istituzioni, familiari) • giovani • coetanei • bambini 	<p>I due interventi presso le tre classi di Scuola Primaria sono stati ognuno reali incontri tra le generazioni di:</p> <ul style="list-style-type: none"> • bambini (III, IV, V primaria) • adolescenti (III secondaria di secondo grado) • giovani (facilitatori) • adulti (docenti di Scuola e Università) 																																																	
<p>Intreccio/circularità tra:</p> <ul style="list-style-type: none"> • teoria e pratica; • idealità e materialità • astrazione e concretezza • conoscenza e azione • fasi di tipo esplorativo-conoscitivo e progettuale-operativo 	<p>Gli adolescenti sperimentano il duplice passaggio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dal concetto alla traduzione pratico-operativa • dalla pratica alla concettualizzazione e riflessiva e meta-cognitiva 	<p>Passaggi:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dall'approfondimento del diritto all'ascolto alla progettazione/realizzazione di attività per l'ascolto attivo dei bambini • dall'esperienza dell'incontro con i bambini al riconoscimento del valore dello scambio intergenerazionale 	 																																																

	<p>Esplicitano, concettualizzano e documentano tale duplice passaggio:</p> <ul style="list-style-type: none"> • in itinere • nella fase conclusiva <p>Percepiscono principi-valori-diritti nel loro legame con la vita quotidiana (non come mere astrazioni)</p>	<p>Elaborazione di uno schema a tre colonne:</p> <ul style="list-style-type: none"> • presentazione di spunti di contenuto, di metodo • e degli strumenti utilizzati • spiegazione sintetica, con rinvio a fonti bibliografiche/sitografiche • riferimento puntuale all'esperienza realizzata/vissuta <p>Svolgimento di attività in cui il diritto di partecipazione viene ritrovato mediante narrazioni autobiografiche (rese in forma:</p> <ul style="list-style-type: none"> • scritta • figurativo-metaforica) 	
--	--	--	---

Tab. 54 Esempificazione di alcune indicazioni ex post con descrizioni, esempi, immagini

In tutte le indicazioni evidenziate, il facilitatore ha cura che ogni ragazzo/a intervenga/collabori portando il suo contributo, curando il nesso ricorsivo tra le conoscenze e le azioni. Le azioni ad esso riferibili sono quelle di:

- stimolare/sostenere ad ogni passo (all'inizio di fasi di lavoro e attività);
- coordinare in modo democratico, autorevole (non direttivo, non intrusivo, non penalizzante il sano protagonismo e la gestione diretta da parte dei ragazzi),
- valorizzare il contributo di ognuno e aiutare a inserirlo nel quadro d'insieme;
- mettere a disposizione risorse ad hoc (suggerimenti di contenuto e di metodo, strategie operative, materiali) a integrazione (non a sostituzione) della proposta degli adolescenti.

8.4 Rileggendo Korczak

L'antesignano dei diritti dei bambini Janusz Korczak risulta, come ogni "classico", estremamente attuale e può aiutare ad una rilettura e ad una sintesi degli elementi-chiave, sul diritto di partecipazione-ascolto di bambini e adolescenti, emersi dall'indagine sul campo.

Si cerca pertanto, dopo la necessaria oggettivazione dei risultati raggiunti (mediante la realizzazione di interviste, focus group, intervento a scuola e la formulazione di orientamenti ex ante e indicazioni ex post sopra descritte), di dare ancora spazio alla esemplare pratica educativa di Korczak, espressa anche con linguaggio poetico-evocativo, in modo da integrare

e arricchire quei risultati.

Si scopre che alcune sottolineature così vive oggi, correlabili alle esperienze di partecipazione-ascolto vissute ad Adria, già si ritrovano nel pensiero del medico e educatore polacco²¹.

Criteri educativi essenziali Secondo Janusz Korczak	
libertà di espressione	<p><i>Ci si interessa al bambino in questo modo, dibattiti e decisioni si succedono uno dopo l'altro, senza che mai venga consultato il diretto interessato. Non ha forse niente da dire? ("Il diritto del bambino al rispetto", p. 32).</i></p> <p><i>Siamo decisamente più esperti dei bambini, sappiamo molte cose che i bambini non sanno, ma ciò che essi pensano e sentono, i bambini lo sanno meglio di noi ("Come amare il bambino", 274).</i></p> <p><i>Gli adulti credono che i bambini passino il loro tempo a fare delle sciocchezze, mentre spesso nelle loro discussioni e nei loro litigi precorrono un avvenire lontano ("Quando ridiventerò bambino", p. 36).</i></p>
aiuto/contributo	<p><i>Sono molto più frequenti i casi in cui i bambini perdonano, cedono, propongono il loro aiuto, si rendono utili, si applicano nel loro lavoro ed esercitano un'influenza salutare su chi li circonda ("Il diritto del bambino al rispetto", p. 66).</i></p> <p><i>Egli partecipa alle preoccupazioni materiali della famiglia, risente delle difficoltà e, paragonando la sua situazione a quella di un compagno più fortunato, soffre all'idea di sottrarre al bilancio familiare qualche soldo faticosamente guadagnato ("Il diritto del bambino al rispetto", p. 58).</i></p> <p><i>I bambini hanno l'istinto sociale. Possono accogliere con diffidenza alcuni primi passi, perché non credono fino in fondo negli adulti o perché non hanno capito, ma accettano subito, se vi prendono parte in prima persona ("Come amare il bambino", p. 278).</i></p>
guida/sostegno	<p><i>Per rendere possibile l'intesa serve del tatto, e la fiducia nell'esperienza faciliterà la coabitazione e la collaborazione ("Il diritto del bambino al rispetto", p. 56).</i></p> <p><i>Create per loro le condizioni perché possano divenire migliori ("Il diritto del bambino al rispetto", p. 74).</i></p> <p><i>Pazienza. Amiamo i bambini. Così come sono, sono la dolcezza, la speranza, la luce della nostra vita, la nostra gioia e il nostro riposo. Perché spaventarli, opprimerli, tormentarli? Che vivano liberi e felici ... ("Il diritto del bambino al rispetto", p. 41).</i></p> <p><i>La sola psicologia non può dare tutte le risposte. Si troverà dell'altro nei</i></p>

²¹ Ritroviamo nei suoi scritti, in particolare *Il diritto del bambino al rispetto*, cit.; *Come amare il bambino*, cit.; *Quando ridiventerò bambino*, Luni, Milano, 1995 (ed. or. 1924) (da ricordare che in quest'ultima opera l'Autore assume i panni di sé stesso "bambino") riflessioni profonde espresse con linguaggio scientifico e poetico su criteri educativi essenziali (emersi dalla presente indagine) di: guida/sostegno; libertà di espressione; aiuto/contributo; riconoscimento/comprendimento; comunicazione non verbale; confronto reciproco; tempo/quotidianità; intergenerazionalità (coinvolgimento di generazioni e micro-generazioni); gioia/gratificazione/volontarietà. Per chiarezza si ricorre anche qui a una visualizzazione sintetica.

	<p><i>libri di medicina, di sociologia, di etnologia, di poesia, di criminologia, in un libro di preghiere o in un manuale di addestramento per animali (“Il diritto del bambino al rispetto”, p. 49-50).</i></p> <p><i>I bambini non amano le parole difficili (“Come amare il bambino”, p. 127).</i></p> <p><i>Tutta l’intelligenza dell’organizzazione consiste in questo, che nonostante tutto, le cose vadano secondo il giusto verso, che tutte le piccole incombenze possano essere sbrigate senza il tuo intervento, che tu possa sempre dire “governate da soli perché io sono occupato” (“Come amare il bambino”, p. 282).</i></p> <p><i>Anche il pedagogo ha il diritto di fare supposizioni pur sbagliate, che, in mancanza di altro, danno comunque dei risultati pratici (“Come amare il bambino”, p. 48).</i></p> <p><i>Programmare, decidere, stancarsi molto, realizzare, ridere dei tentativi mal riusciti e delle difficoltà superate (“Come amare il bambino”, p. 155).</i></p> <p><i>Con le parola non farai niente, ma senza la parola non porterai avanti nessun lavoro. La parola è un alleato, mai un sostituto (“Come amare il bambino”, p. 280).</i></p>
<p>riconoscimento/ comprensione</p>	<p><i>Non diamo ai bambini i mezzi per organizzarsi. Non rispettosi, diffidenti, mal disposti verso di loro, ce ne occupiamo davvero male. Per sapere come dovremmo fare, dobbiamo rivolgerci a degli esperti, e gli esperti, in questo caso ... sono i bambini (“Il diritto del bambino al rispetto”, p. 51).</i></p> <p><i>Il bambino non può pensare “come un adulto”, ma può riflettere come un bambino sui seri interrogativi dei grandi; la mancanza di conoscenze e di esperienza lo costringe a pensare altrimenti (“Come amare il bambino”, p. 116).</i></p> <p><i>Non esistono i bambini, esistono gli individui, ma con una diversa scala concettuale, un diverso bagaglio di esperienze, diversi istinti, un diverso gioco di sentimenti (“Come amare il bambino”, p. 167).</i></p> <p><i>I bambini sono diversi dagli adulti, manca qualcosa nella loro vita, eppure c’è qualcosa in più che nella nostra (“Come amare il bambino”, p. 60).</i></p> <p><i>Le considerazioni dei bambini devono essere ascoltate attentamente e onestamente (“Come amare il bambino”, p. 307)</i></p> <p><i>Il bambino ha diritto che i suoi problemi vengano trattati seriamente, e considerati secondo giustizia (“Come amare il bambino”, p. 309).</i></p> <p><i>Questi pensieri gli adulti non li conoscono. D’altronde come potrebbero conoscerli? Se mai si avvicinano a noi, in quei momenti, è solo per chiederci “Cosa fai qui? Perché non giochi? Perché questo silenzio?” (“Quando ridiventerò bambino”, p. 102).</i></p>
<p>comunicazione non verbale</p>	<p><i>E il discorso del pianto e del riso, il discorso dello sguardo e della smorfia, il discorso dei movimenti e delle poppate? (“Come amare il bambino”, p. 30).</i></p> <p><i>Il lattante possiede una individualità ben precisa e determinata, in cui confluiscono temperamento innato, energia, intelletto, senso di benessere ed esperienze vitali (“Come amare il bambino”, p. 42).</i></p> <p><i>Il bambino piccolo impone dapprima la sua volontà attraverso il pianto, poi attraverso la mimica del viso e delle mani e, infine, attraverso la parola. (“Come amare il bambino”, p. 50).</i></p>

	<i>Il lattante conduce una conversazione molto complessa, pur senza saper parlare (“Come amare il bambino”, p. 53).</i>
confronto reciproco	<p><i>Durante una chiacchierata nel bosco, non avevo parlato ai bambini, ma con i bambini, non avevo parlato di quello che volevo che fossero, ma di quello che volevano e potevano essere. Allora forse per la prima volta mi sono convinto che si può imparare molto dai bambini, che loro rivendicano le proprie esigenze e ne hanno il diritto, pongono le proprie condizioni, avanzano delle riserve (“Come amare il bambino”, p. 256).</i></p> <p><i>Il bambino vuole essere trattato con serietà, esige fiducia, direttive e consigli (“Come amare il bambino”, p. 136).</i></p> <p><i>Il bambino pensa non meno, non in maniera più povera, non peggio degli adulti, egli pensa in maniera diversa ... Il bambino pensa con il sentimento, non con l'intelletto. Per questo è così difficile comunicare con i bambini, per questo non c'è arte più difficile che parlare ai bambini (“Come amare il bambino”, p. 306).</i></p> <p><i>Un uomo maturo ha sempre in sé una piccola parte di un bambino e un bambino ha sempre qualcosa di un uomo maturo. Ma tra di noi, non ci si è ancora capiti (“Quando ridiventerò bambino”, p. 103).</i></p>
tempo/quotidianità	<p><i>Nessun parere deve diventare una convinzione assoluta o una convinzione per sempre. Che la giornata di oggi sia sempre e soltanto un passaggio dalla somma delle esperienze di ieri a quella certamente più grande di domani ... Solo a queste condizioni il lavoro dell'educatore non sarà né monotono, né privo di senso. Ogni giorno gli porterà qualcosa di nuovo, di inaspettato, di eccezionale, ogni giorno sarà più ricco di un nuovo contributo (“Come amare il bambino”, p. 237).</i></p> <p><i>Non è mica facile. I grandi sembrano sempre di fretta. Sembra sempre di annoiarli con le nostre storie. Certamente loro hanno i loro problemi e noi abbiamo i nostri. Si cerca quindi di esser concisi (“Quando ridiventerò bambino”, p. 28).</i></p>
Intergenerazionalità (coinvolgimento di generazioni e/o micro- generazioni)	<p><i>Le sue conoscenze sarebbero ben misere se non le potesse attingere da un compagno o se non ce le rubasse ascoltando dietro alla porta e sorprendendoci durante le nostre conversazioni (“Il diritto del bambino a rispetto”, p. 57).</i></p> <p><i>I bambini apprezzano la partecipazione di coetanei dalla viva immaginazione, dalle molteplici iniziative, ricchi della scorta di motivi attinti dai libri; si sottomettono tanto umilmente al loro potere dispotico, perché grazie a loro le nebulose fantasie acquistano verosimiglianza (“Come amare il bambino”, p. 101).</i></p> <p><i>Un bambino così, più vecchio di due classi, chiarisce molti dubbi per mezzo dolcetto o anche gratis, inizia, istruisce (“Come amare il bambino”, p. 108).</i></p> <p><i>Senza di noi, questi piccoli non saprebbero mai niente. Hanno una bella fortuna ad averci a disposizione! Si impara sempre da qualcuno più vecchio di noi: noi dagli adulti, i piccoli da noi (“Quando ridiventerò bambino”, p. 84).</i></p>

Gioia/gratificazione/volontarietà	<p><i>Se saprete diagnosticare l'allegria del bambino e la sua intensificazione, dovete riconoscere che la gioia più grande riguarda il superamento di una difficoltà, il raggiungimento di uno scopo, la scoperta di un segreto. La gioia del trionfo e la felicità dell'autonomia ("Come amare il bambino", p. 64).</i></p> <p><i>La gioventù lavora volentieri. Alcuni preparativi, poi un grande sforzo, un'azione con un fine ben preciso, che richiede prontezza di mano e spirito inventivo. Qui i giovani sono nel loro elemento, qui vedrai una sana allegria e un entusiasmo carico di piacere ("Come amare il bambino", p. 155).</i></p> <p><i>Non è giusto costringere a partecipare ai dibattiti o alle votazioni ("Come amare il bambino", p. 308).</i></p>
--	---

A queste categorie tratte dall'indagine, si associano altre due categorie cruciali per Korczak: *rispetto* e *attenzione all'unicità e alla vita presente*. Tali principi, il rispetto per il soggetto in crescita e il riconoscimento della sua singolarità, del suo personale e creativo apporto, che si dispiega già nel preciso momento che sta vivendo, possono essere a ragione considerati presupposto, sfondo e garanzia di un'autentica esperienza partecipativa.

Rispetto	<p><i>Il nostro dovere di educatori è di [...] conquistargli il diritto di essere bambino ("Il diritto del bambino a rispetto", p. 72).</i></p> <p><i>Non lo prendiamo sul serio, ci sbarazziamo di lui eludendo le domande con risposte scherzose, senza alcuna considerazione per la pienezza della sua vita né per la sua gioia, che si concedono con tanta facilità ("Il diritto del bambino a rispetto", p. 36).</i></p> <p><i>Il bambino ha un avvenire, ma ha anche un passato fatto di alcuni avvenimenti significativi, di ricordi, di meditazioni profonde e solitarie ("Il diritto del bambino a rispetto", p. 56).</i></p> <p><i>Non può né capirci, né giudicarci. Noi, invece, indoviniamo subito il suo pensiero, con un solo colpo d'occhio scopriamo tutto; non servono interrogatori per svelare le sue maldestre astuzie. E se questa immagine che ci facessimo del bambino non fosse che un'illusione? Forse si nasconde, forse soffre in segreto? ("Il diritto del bambino a rispetto", p. 35).</i></p> <p><i>Abbiamo vissuto con l'idea che grande è meglio di piccolo [...] che fatica per delle piccole gambe tenere il passo di un adulto [...] Decisamente esser piccoli non è facile, né gradevole [...] Piccolo vuol dire sempre banale, sprovvisto di interesse ("Il diritto del bambino a rispetto", p.29).</i></p>
Unicità/vita presente	<p><i>Questa attesa piena di ansia per ciò che sarà aumenta la nostra mancanza di rispetto per ciò che è ("Il diritto del bambino al rispetto", p. 33).</i></p> <p><i>Piccolo, debole, povero, dipendente, non è che un potenziale cittadino [...] Per esistere davvero deve aspettare ancora ("Il diritto del bambino a rispetto", p. 37).</i></p> <p><i>Diciamo: il futuro uomo, il futuro lavoratore, il futuro cittadino. Questo vuol dire che la vera vita, le cose serie cominceranno per loro solo più tardi, in un lontano avvenire ("Il diritto del bambino a rispetto", p. 53).</i></p> <p><i>I bambini costituiscono una percentuale importante dell'umanità, delle sue genti, popoli e nazioni, in quanto abitanti, concittadini nostri, nostri</i></p>

	<p><i>compagni di sempre. Sono stati, sono, saranno</i> (“Il diritto del bambino al rispetto”, p. 53).</p> <p><i>Rispetto per i minuti del presente. Come saprà sbrigarsela domani se gli impediamo di vivere oggi una vita responsabile? Non calpestare, non umiliare, non fare del bambino uno schiavo di domani; lasciar vivere senza scoraggiare né strapazzare né far fretta</i> (“Il diritto del bambino al rispetto”, p. 59).</p> <p><i>Non possiamo accorgerci di tutto questo, se ci accostiamo al bambino con un “farò di te un uomo” e non con un indagatore “Che cosa puoi essere?”</i> (“Come amare il bambino”, p. 78).</p> <p><i>Non c’è ancora né uno stelo d’erba, né una gemma, ma nella terra e nelle radici è già presente la direttiva della primavera, che in segreto attende, vibra, si cela, urge sotto la neve, nei rami nudi, nel vento gelido, per esplodere infine con la fioritura improvvisa. È da osservatori superficiali vedere solo disordine nel tempo variabile di una giornata di marzo; lì, nelle profondità c’è qualcosa che matura momento dopo momento secondo una logica, qualcosa che si accumula e si ordina</i> (“Come amare il bambino”, p. 139).</p> <p><i>I bambini non sono altro che gli uomini di domani. Un giorno esisteranno ma, nell’attesa, è come se non esistessero. Cosa intendono con ciò? Forse che non viviamo, non sentiamo, non soffriamo come gli adulti? Gli anni dell’infanzia non appartengono forse alla vita in quanto tale? Perché vogliono farci aspettare? Cosa c’è da attendere?</i> (“Quando ridiventerò bambino”, p. 136).</p>
--	--

Emerge forte la guardiniana compenetrazione di opposti. Risulta infatti necessaria, nella relazione educativa, la ricerca di un equilibrio, di una misura (se ne può trovare eco anche in Korczak: «Ecco la contraddizione dell’esistenza umana, che sorge dalla polvere ed è abitata da Dio»²² e ancora «Esistono l’alba e il tramonto, una preghiera del mattino e una della sera; la nostra respirazione è fatta di inspirazioni e di espirazioni e, per battere, il cuore si contrae e si dilata»²³) che sappia comprendere e favorire sani processi partecipativi senza tuttavia misconoscere il bisogno di momenti di riflessione personale e anche di segreta solitudine, per entrare in contatto con le proprie fragilità ma altresì con le proprie enormi potenzialità da dispiegare *con* gli altri e *per* gli altri.

La scelta di accostare all’esito di interviste, focus group e intervento in classe il pensiero del grande educatore polacco ha l’intento di evidenziare l’importanza di un dialogo fecondo anche “tra” attualità e tradizione.

²² J. Korczak, *Come amare il bambino*, cit., p. 20.

²³ J. Korczak, *Il diritto del bambino al rispetto*, cit., p. 73.

Conclusione

La partecipazione è un'avventura, che di rado segue un processo lineare, che non è semplice e scontata, né per i più grandi, né per i più piccoli. Per realizzare questo ormai riconosciuto diritto, intimamente associato a quello dell'ascolto, occorre pertanto accettare la sfida della complessità della realtà quotidiana, delle sue infinite ambivalenze e contraddizioni¹.

Considerando in particolare il campo educativo, si aprono alcuni interrogativi: cosa vuol dire promuovere il diritto di bambini e adolescenti ad essere ascoltati e a partecipare? In quali concrete azioni si può tradurre concretamente il concetto di ascolto-partecipazione quando viene assunto fra i traguardi principali dell'agire educativo? E poi, come valutare progetti che dichiarano tra i loro obiettivi la promozione del partecipare, come singoli e gruppi, attraverso l'educazione ai diritti umani?

Tentare di metter mano al concetto di partecipazione è sembrata una valida possibilità per iniziare a dare a queste domande una concreta risposta. Lo si è fatto, innanzitutto, attraverso un'analisi della letteratura scientifica e una presentazione dei rapporti e delle buone pratiche esistenti a diverso livello, da quello internazionale a quello locale.

Riprendendo la definizione di Hart, assunta come stimolo e guida nel lavoro di indagine, il termine partecipazione viene usato per indicare un «processo di assunzione di decisioni inerenti la vita di un individuo e quella della comunità nella quale egli vive»².

A partire da questa definizione è opportuno richiamare alcune componenti di tale concetto-chiave. Rifacendosi ad una recente puntuale analisi³, tali componenti sono quelle processuale, etica, esistenziale, personalista e sociale.

- *Componente processuale*: la partecipazione è un *processo*, un fenomeno in divenire soggetto all'affluenza costante di variabili ed esposto a oscillazioni tra polarità estreme; «ma in questa alternativa non è in gioco l'*aut-aut* della partecipazione, quanto piuttosto il suo esprimersi pienamente in forme e gradi diversi a seconda dei contesti e della natura delle relazioni».
- *Componente etica*: la partecipazione è un processo di *assunzione di decisioni*, in cui si è chiamati a prendere su di sé la responsabilità della scelta, a farsi carico della propria responsabilità. Lungo questo sentiero semantico è possibile distinguere due accentuazioni: «la prima permette di interpretare l'assumere decisioni come esercizio della propria responsabilità in presenza di alternative il cui sviluppo produrrà effetti su di me e su altri e delle conseguenze dovrò, in qualche misura farmi carico [...]. La seconda accentuazione [...] è la de-cisione tra il Volto che mi è prossimo e il Terzo che interviene tra noi che permette poi di introdurre il concetto di partecipazione nel campo della giustizia».
- *Componente esistenziale*: la partecipazione è un processo di *assunzione di decisioni inerenti la vita*. Ciò che è in gioco nel concetto di partecipazione è innanzi tutto il vivere e la sua quotidianità: «ogni scelta che io compio, ogni scelta che alimenta la mia partecipazione concretizza nella quotidianità il mondo valoriale che orienta il vivere».
- *Componente personalista*: la partecipazione è un processo di *assunzione di decisioni inerenti la vita* di un individuo, o meglio *di una persona*, infatti, «solo nella misura in cui

¹ Cfr. I. Barachini, R. Poli, *Di chi è questo spazio? Anche un po' mio....*, cit., p. 52.

² Hart R.A, *Children's participation: From tokenism to citizenship*, cit. p. 5

³ P. Raciti, *Partecipazione*, in Isfol – Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori, *Quattordici voci per un glossario del welfare*, Iger, Roma 2008, pp. 159-168 (Le citazioni che seguono si trovano rispettivamente alle pp. 160, 161, 161-162, 163, 164).

l'individuo diviene persona, scoprendo se stesso capace di sollecitudine, la partecipazione si rende possibile».

- *Componente del legame sociale*: la partecipazione è un processo di *assunzione di decisioni inerenti la vita di una persona e quella della comunità in cui si vive*. Ciò collega l'atto partecipativo alla costruzione del legame sociale all'interno della comunità di appartenenza. Un legame, questo, fondato «sull'eccedenza simbolica manifestata da relazioni donative, aperte all'incertezza e fondate sulla fiducia possibili tra le persone. In questa eccedenza simbolica, e nel tempo d'attesa che avvolge, il legame sociale si genera e si alimenta, permettendo di costruire significati condivisi sulla vita e sul mondo».

In particolare, quest'ultima prospettiva evidenziando il legame sociale apre una feconda linea di sviluppo per l'“operativizzazione” del concetto di partecipazione: quella orientata alla costruzione di rappresentazioni e significati condivisi.

In sintesi, da quanto detto, si prospettano due “prospettive operative” orientate verso la capacità di effettuare delle scelte, e quindi distinguere separare e privilegiare; costruire significati condivisi, e quindi tenere insieme, legare, unire. Pertanto

non è partecipazione autentica l'esclusiva centratura sulla produzione di decisioni; non lo è neppure l'esclusiva centratura sulla costruzione di significati condivisi. La prima rischierebbe di perdere di vista la fondamentale rilevanza del legame sociale nella condizione umana; la seconda rischierebbe di scivolare verso demagogiche e illusorie aspettative di assenza del conflitto sociale⁴.

Proprio per tentare di rispondere, nel campo dell'educazione, a questi impegni, si è realizzata l'indagine empirica: con la prima fase, attraverso interviste e focus group, si è cercato di conoscere e valorizzare differenze e assonanze tra i numerosi punti di vista, individuando, in particolare, nuclei di senso comuni ai diversi attori interpellati; con la seconda fase, attraverso l'intervento *per* e *con* adolescenti e bambini in contesto scolastico, si è cercato di comunicare conoscenze, far acquisire abilità, favorire il confronto, la negoziazione, la scelta e l'assunzione di decisioni fra alternative concretamente praticabili.

Con riferimento alla prima fase “esplorativo-conoscitiva”, si può rilevare che dalle diverse persone intervistate (adulti, adolescenti e bambini) è stato possibile far emergere il concetto di partecipazione dei soggetti in crescita nelle diverse sfumature dell'aver parte, fare parte, prendere parte, sentirsi parte, essere parte⁵:

- *avere parte*: essere-con, beneficiare dell'esistenza di un gruppo (nelle parole degli intervistati: stare-con, non esclusione, amicizia);
- *fare parte*: condividere, appartenere a un determinato luogo, caratterizzato dalla pluralità di relazioni, appartenere a un preciso gruppo, soprattutto lungo la crescita (nelle parole degli intervistati: appartenenza, riconoscimento/comprendimento, gruppo);
- *prendere parte*: assumere ruoli di attivi protagonisti (nelle parole degli intervistati: dialogo/scelte, aiuto/contributo, azione responsabile);
- *sentirsi parte*: essere così coinvolti da progettare il futuro del gruppo e del contesto in cui si è inseriti (nelle parole degli intervistati: fiducia, quotidianità, volontarietà);

⁴ Ivi, p. 164.

⁵ Si riprende la classificazione elaborata da Pidida, *La partecipazione di bambini e ragazzi*, cit.

- *essere parte*: promuovere se stessi e il gruppo interagendo con l'esterno (nelle parole degli intervistati: consapevolezza di sé e della situazione, advocacy, apertura al territorio e alla comunità).

La partecipazione così intesa suggerisce di considerare bambini e adolescenti come soggetti competenti, non passivi ricettori, con i quali poter collaborare e co-costruire percorsi mirati. Riflettendo ulteriormente, si comprende che l'essere con gli altri diviene ancor più pregnante se si afferma in vista di qualcosa, se diviene *l'essere con gli altri per*, dove il "per", recuperando il suo portato più ampio, sta proprio a indicare la dimensione della responsabilità comune e condivisa, sebbene sempre asimmetrica e differenziata, di adulti e ragazzi, verso concreti traguardi ad un tempo personali e sociali.

Legata, in particolare, a quest'ultima dimensione è la seconda fase "progettuale-operativa" riguardante l'intervento di educazione ai diritti umani a scuola, il quale ha posto attenzione particolare ai diritti di ascolto e partecipazione, che richiamano, infatti, la capacità di intravedere sempre l'elemento *per* cui valga la pena di spendersi, di valorizzare il senso dell'attesa, di dar corpo all'incontro tra attuale e possibile.

Perché crescendo si possa toccar con mano la ricchezza dell'esperienza di partecipazione, occorre però tener presente che

le sole informazioni e le sole opportunità di partecipazione offerte a bambini e adolescenti da sole non garantiscono nessun risultato: occorre anche una "spinta suppletiva". In altri termini occorre che nella vita di bambini e adolescenti vi sia stato qualche episodio vissuto e sperimentato in famiglia o/e a scuola in cui sono stati presi in seria considerazione, sono stati coinvolti in qualche decisione importante, oppure hanno visto adulti discutere in modo corretto, prendere decisioni insieme, ragionare e riflettere ad alta voce sulla partecipazione [...]. La partecipazione richiede fiducia e stima in se stessi e negli altri e la fiducia non compare all'improvviso⁶.

Anche grazie a questi momenti forti, che potremmo definire di gadameriana avventura⁷, i diritti chiedono la capacità di parlare un linguaggio a due vie: la via universale e la via contestuale. Infatti, «solo se lo studio, i progetti e le ricerche partono da un linguaggio di sé e dei propri diritti, dalla comprensione dell'agire reciproco di sé e dell'altro, nei contesti e negli accadimenti, nella complessa e variabile realtà delle pratiche, si attiva quel processo di transazione tra l'individuale e l'universale grazie al quale si può parlare e agire il rispetto dei diritti»⁸.

I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, e in special modo quelli di ascolto-partecipazione, richiedono quindi la messa in atto di azioni tangibili in prima persona nella relazione con l'altro e con l'ambiente, in un continuo processo di crescita e di sviluppo.

Questo "parlare e agire il rispetto dei diritti", questa "messa in atto" di opere e comportamenti concreti, rinvia ancora una volta al termine stesso: partecip-azione. Il fatto che la persona sia capace di azione – azione che si distingue sia dalla necessità del lavoro sia dall'utilità dell'operare – significa che da lei ci si può attendere l'inatteso, che la si considera in grado di compiere ciò che è infinitamente improbabile, a vantaggio per sé e per gli altri⁹.

⁶ R. Maurizio, *Bambini e adolescenti. Quale partecipazione?*, in "Cittadini in crescita", 1, 2005, p. 26.

⁷ H.G. Gadamer, *Verità e metodo*, cit., pp. 96-97.

⁸ I. Padoan, *Il diritto di sapere, il diritto di comunicare, il diritto di agire e di partecipare*, cit., p. 31.

⁹ Cfr. H. Arendt, *Vita Activa*, Bompiani, Milano 1988, p. 128 (ed. or. 1958).

Nell'intervento sperimentato, l'azione donativa, aperta e reciproca, si è arricchita, come si è visto, non solo dello scambio tra generazioni ma anche tra micro-generazioni, affacciandosi all'impegno ma anche alla gioia. Gioia intesa come soddisfazione interiore e condivisa, come giustificazione della fatica, forse "debole" ma senz'altro pervasiva misura dell'efficacia del progetto, breccia per il manifestarsi dello stupore vicendevole.

Occorre acquisire una visione ampia della vita, capace di volgere lo sguardo al contempo ai più piccoli e ai più grandi, di con-dividere significati e azioni, di stupirsi, ossia lasciar spazio proprio a quella «possibilità data ad ogni essere umano di sapersi meravigliare e di riuscire a partecipare»¹⁰.

Il presente lavoro di ricerca si pone in linea con l'orientamento che ispira i più recenti indicatori internazionali sull'infanzia e l'adolescenza: un approccio che valorizza fin da ora i minori d'età come membri legittimi della comunità e della società in generale e che cerca il più possibile di includere le percezioni soggettive, in particolare quelle dei bambini¹¹.

Perché la partecipazione sia rivelazione di un progetto comune di una collettività, ma anche della singola persona nella sua unicità, deve essere continuamente accompagnata dalla diretta narrazione di ognuno, intesa come vivido resoconto di idee ed esperienze, di criticità e proposte.

Pertanto, nel corso dell'intera indagine, si è ritenuto opportuno integrare orientamenti e indicazioni "oggettive" con percezioni e vissuti "soggettivi", muoversi al contempo tra il rigore e l'indefinitezza, tra il racconto e la poesia, tra lo scientifico e l'evocativo, per non lasciar sfuggire tra le maglie del reticolato ciò che appare comunque essenziale, anche se difficilmente afferrabile.

Concludendo, per ritornare al concetto-chiave di partecipazione, nel suo legame con quello di ascolto, si sceglie di ricorrere ancora una volta a una storia, quella della piccola Momo, una strana bambina che vive da sola nei pressi di un antico anfiteatro.

Da quando c'era Momo [i bambini] trovavano più gusto ai giochi; non c'era un istante di noia, ecco. E mica che Momo proponesse cose speciali! No, Momo era lì e giocava con loro. E proprio per questo – non si sa come – ai ragazzi venivano le più belle fantasie. Ogni giorno insieme inventavano nuovi giochi, uno più appassionante dell'altro. [...] [Un giorno venne loro un'idea, proprio ben progettata!] Cominciarono a giocare, ma non riuscivano a mettersi d'accordo e il gioco non si animava, non scattava la molla di partenza. Poco dopo erano di nuovo seduti sui gradini ad aspettare. E poi giunse Momo...¹².

Momo ascoltava tutto e tutti: cani e gatti, grilli e rospi, sicuro, anche la pioggia e il vento fra gli alberi. E con lei ogni cosa parlava il proprio linguaggio. A sera, talvolta, quando i suoi amici se n'erano tornati a casa, sedeva a lungo, immobile e sola, nel gran cerchio di pietra dell'antico teatro, cui sovrastava la volta del cielo scintillante di stelle, con l'orecchio teso ad ascoltare l'immensità del silenzio. Era come se fosse al centro di un grande orecchio a captare il suono di un universo di stelle. E dall'infinito le giungeva una sommessa e pur possente musica che le accarezzava l'anima¹³.

Il paradosso che viene a disvelarsi è il fatto che partecipare con gli altri e ascoltare gli altri

¹⁰ G. Mollo, *La via del senso*, cit., p. 159.

¹¹ Cfr. A. Ben-Arieh, *Indicatori del benessere dell'infanzia*, cit., pp. 11-17.

¹² M. Ende, *Momo*, Sei, Torino 2001, p. 22 (ed. or. 1973).

¹³ Ivi, pp. 24 e 25.

può divenire la via per ascoltarsi e partecipare dell'infinito. Un incontro, quello con se stessi, o anche con l'Assoluto, che invita a una nuova partecipazione e a un rinnovato ascolto, che tocca alte mete in un percorso "straordinariamente" quotidiano.

L'esperienza costante di ascolto e di partecipazione nella "normalità" di vita e di relazione, vissuta in famiglia, nella scuola, nell'associazionismo..., mette in moto un processo di reciprocità tra generazioni, tra pari e tra micro-generazioni, che consente di accogliere le diversità dei punti di vista e di individuare spazi, tempi e modi per la costruzione della storia personale e della comunità.

Riferimenti bibliografici

- Abbagnano N., voce *Partecipazione*, in *Dizionario di filosofia*, Utet, Torino 1971, p. 650.
- Ackermann L., Feeny T., Hart J., *Understanding e evaluating children's participation. A review of contemporary literature*, For Plan UK 2003.
- Aggens L., *Identifying Different Levels of Public Interest in Participation*, Fort Belvoir, The Institute for Water Resources, us Army Corps of Engineers 1983.
- Albanesi C., *I focus group*, Carocci, Roma 2004.
- Alderson P., *Listening to children: ethics and social research*, Bernardo's, Barkingside 1995.
- Alderson P., Morrow V., *Ethics, social research and consulting with children and young people*, Essex, Barkingside 2004.
- Alston Ph., Tobin J., *Laying the Foundations for Children's Rights: An Independent Study of Some Key Legal and Institutional Aspects of the Impact of the Convention on the Rights of the Child*, Unicef Innocenti Research Centre, Florence 2005.
- Amerio P., *Psicologia di comunità*, Il Mulino, Bologna 2000.
- Amnesty International – A. Drerup (a cura di), *Il tempo dei diritti. Piccolo "ideario" per l'educazione ai diritti umani*, Edizioni Cultura della Pace, San Domenico di Fiesole (Firenze) 1996.
- Angori S., *L'ascolto nella scuola materna*, in S.S. Macchietti (a cura di), *Il bambino e l'ascolto. Prospettive educative*, Fism, Roma 1998.
- Ariès Ph., *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Bari 1986.
- Arnstein S., *A ladder of citizen participation*, in "Journal of the American Institute of Planner", 35, 1969, pp. 216-224.
- Associazione Figli della Shoah, *L'infanzia rubata. Memoria 2004*, Catalogo della relativa Mostra, Proedi editore, Milano 2003.
- Audigier F., Lagelée G., *Les droits de l'homme. Dossier pédagogique*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasburgo 2000.
- Baden-Powell R., *Scoutismo per ragazzi*, Fiordaliso, Roma 2006.
- Baldacci M., *Metodologia della ricerca pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano 2001.
- Baldeschi P., *La città dei bambini è la città di tutti*, in Id (a cura di), *La città e il bambino*, sezione monografica di "Paesaggio urbano", 3 1995, pp. 5-9.
- Bandura A. (a cura di), *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*, Erickson, Trento 1996.
- Barachini I., Poli R., *Di chi è questo spazio? Anche un po' mio...*, in "Cittadini in crescita", 2-3, 2005, pp. 46-52.
- Baraldi C., *I diritti dei bambini e degli adolescenti. Una ricerca sui progetti legati alla 285*, Donzelli, Roma 2001.
- Baraldi C., Maggioni G., Mittica M., *Pratiche di partecipazione. Teorie e metodi di intervento con bambini e adolescenti*, Donzelli, Roma 2003.
- Baraldi C., *Planning childhood. Children's social participation in the town of adults*, in P. Christensen, M. O'Brien (eds.), *Children in the city: home, neighborhood and community*, Routledge Falmer, London 2003.
- Barbagallo S., Barbagallo A., *Pedagogia della partecipazione*, Palumbo, Palermo 1990.
- Barker J., Weller S., *Never work with children?. The Geography of Methodological Issues in Research with Children*, in "Qualitative Research", 3, 2003, pp. 207-227.
- Baruzzi V., Baldoni A., *La democrazia s'impara. Consigli dei ragazzi e altre forme di partecipazione*, La Mandragora, Imola 2003.
- Baruzzi V. (a cura di), *La partecipazione dei bambini e degli adolescenti*, in A. Baldoni, A. Busetto, A.R. Fava (a cura di), *Future città, nuovi cittadini. Le competenze di bambini e adolescenti al servizio dell'innovazione per il governo della città*, La Mandragora, Imola 2004.

Riferimenti bibliografici

- Batini F., Capecchi G. (a cura di), *Strumenti di partecipazione. Metodi, giochi e attività per l'empowerment individuale e lo sviluppo locale*, Erickson, Trento 2005.
- Battacchi M.W., *L'ascolto del bambino*, in E. Caffo (a cura di), *L'ascolto del bambino: nuove prospettive di intervento sull'infanzia in difficoltà*, Guerini e Associati, Milano 1994.
- Bauman Z., *La società dell'incertezza*, il Mulino, Bologna 1999.
- Becchi E., *Chi è il bambino?*, in D. Lodi, C. Micali Baratelli (a cura di), *Una cultura dell'infanzia. Contributi per la società di domani*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1997.
- Bell A., *An experiment in education made at the male asylum of Madras: suggesting a system by which a school or family may teach itself under the superintendance of the master or parent*, Printed for Cadell and Davies, London, W. Creech, Edinburgh 1797.
- Bellenger D.N., Bernhardt K.L., Goldtucker J.L., *Qualitative Research in Marketing*, American Marketing Association, Chicago 1976.
- Belloni M.C., Carriero R., *Il tempo dei bambini*, in Istat, *I tempi della vita quotidiana. Un approccio multidisciplinare all'analisi dell'uso del tempo*, Roma 2007.
- Belotti V., *Verso pari opportunità tra generazioni*, in V. Belotti, R. Ruggiero (a cura di), *Vent'anni di infanzia. Retorica e diritti dei bambini dopo la Convenzione dell'Ottantanove*, Guerini e Associati, Milano 2008.
- Belotti V., *Penso che andrò a leggermi la Convenzione. I diritti secondo i ragazzi, in Italia*, in "Cittadini in crescita", 1, 2010, pp. 9-21.
- Benedetto XVI, *Lettera Enciclica sullo sviluppo umano integrale nella carità e nella verità: Caritas in Veritate*, n. 1; 18 (29 giugno 2009), Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2009.
- Bernacchi E., *Diritti dell'infanzia e iniziative degli organismi europei*, in "Cittadini in crescita", 1, 2010.
- Bertin G.M., Contini M., *Costruire l'esistenza*, Armando, Roma 1983.
- Bertocchi F., *Sociologia delle generazioni*, Cedam, Padova 2004.
- Bertolini P., *Intenzionalità, rischio, irreversibilità, utopia*, in "Studium Educationis", 2, 1999, pp. 250-257.
- Bettelheim B., *Un genitore quasi perfetto*, Feltrinelli, Milano 1987.
- Beyers P.Y., Wilcox J.R., *Focus groups: An alternative method of gathering qualitative data in communication research*, Speech Communication Association, New Orleans 1998.
- Biasin C., Toffano E., *Linee di progettualità formativa con pazienti adulti*, in C. Xodo (a cura di), *Bio-pedagogia: Quality of life*, Pensa MultiMedia, Lecce 2008.
- Bloor M., Frankland J., Thomas M., *I focus group nella ricerca sociale*, Erickson, Trento 2002.
- Bobbio A. (a cura di), *I diritti sottili del bambino. Implicazioni pedagogiche e prospettive formative per una nuova cultura dell'infanzia*, Armando, Roma 2007.
- Boda G., *L'educazione tra pari. Linee guida e percorsi operativi*, Franco Angeli, Milano 2006.
- Boda G., *Life skill e peer education: strategie per l'efficacia personale e collettiva*, La Nuova Italia, Firenze 2001.
- Boyden J., Ennew J., *Children in focus. A manual for participatory research with children*, Radda Barnen, Stockholm 1997.
- Brezinka W., *Morale ed educazione. Per una filosofia normativa dell'educazione*, Armando, Roma 1994.
- Bruns B., *Politics of the Commons: Articulating Development and Strengthening Local Practices*, Intervento al *The Regional Center for Social Science and Sustainable Development (rcsd)*, Chiang Mai, Thailand 11-14 luglio 2003.
- Bruscaglioni M., *Persona empowerment: poter aprire nuove possibilità di lavoro e nella vita*, Franco Angeli, Milano 2007.
- Buber M., *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Cinisello Balsamo (Milano) 1993 .
- Cambi F., *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando, Roma 1996.
- Cambi F., *Manuale di storia della pedagogia*, Laterza, Roma-Bari 2003.

- Campanini G., *Cittadini e partiti: quale partecipazione?*, La Scuola, Brescia 1980.
- Canadian International Development Agency and The International Institute for Child Rights and Development – Ph. Cook, N. Blanchet-Cohen, S. Hart, *Children as Partners: child participation promoting social change*, Canada 2005.
- Canadian International Development Agency, *Rbm and children participation. A guide to incorporating child participation results into Cida programs*, Canada 2006.
- Canevaro A., *I bambini che si perdono nel bosco*, La Nuova Italia, Firenze 1976.
- Canini P., Ferrari M., *La peer education tra controllo sociale, autonomia critica e partecipazione*, in “Quaderni di animazione e formazione”, n. monografico *La peer education. Lavorare con gli adolescenti nella società del rischio*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2003, pp. 112-113.
- Cantor N., *From thought to behavior: ‘Having’ and ‘doing’ in the study of personality and cognition*, in “American Psychologist”, 6, 1990, pp. 735-750.
- Cantor N., Sanderson C.A., *Life task participation and well-being: The importance of taking part in daily life*, in D. Kahneman, E. Diener (eds), *Well-being. The foundation of hedonic psychology*, Sage, London 1999.
- Cantwell N., *The origins, Development and Significance of the United Nations Convention on the Rights of the Child*, in S. Detrick (ed), *The United Nations Convention on the Rights of the Child. A Guide to the “Travaux Préparatoires”*, Martinus Nijhoff, Dordrecht 1992, pp. 121-127.
- Cantwell N., *Monitoring the Convention through the Idea of the ‘3Ps’*, in P. Heiliö, E. Lauronen, M. Bardy (eds), *Politics of Childhood and Children at Risk. Provision, Protection, Participation*, European Centre for Social Welfare Policy and research, eurosocial Report Series, 45, Wien 1993, pp. 121-130.
- Carlini A., voce *Partecipazione*, in Centro Studi di Gallarate, *Enciclopedia filosofica*, Edipem, Novara 1979, pp. 291-298.
- Casas F., *Children’s rights from the point of view of children, their parents and their teachers: a comparative study between Catalonia (Spain) and Il Molise (Italy)*, in “International journal of children’s rights”, 14, 2006, pp. 1-75.
- Cassese A., *Ripensare i diritti umani: quali prospettive per il nuovo secolo?*, in Ph. Alston, A. Cassese, *Ripensare i diritti umani nel XXI secolo*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2003.
- Centro nazionale di documentazione e analisi per l’infanzia e l’adolescenza, *Come cambia la vita dei bambini. Indagine statistica multiscopo sulle famiglie*, Questioni e documenti n. 42, Litografia IP, Firenze 2007.
- Centro nazionale di documentazione e analisi per l’infanzia e l’adolescenza, *I progetti nel 2008. Lo stato di attuazione della Legge 285/97 nelle città riservatarie*, Questioni e documenti n. 49, Litografia IP, Firenze 2010.
- Centro nazionale di documentazione e analisi per l’infanzia e l’adolescenza – V. Belotti (a cura di), *Costruire senso, negoziare spazi. Ragazze e ragazzi nella vita quotidiana*, Questioni e documenti n. 50, Litografia IP, Firenze 2010.
- Chiarolanza C., De Gregorio E., *L’analisi dei processi psico-sociali. Lavorare con Atlas-ti*, Carocci, Roma 2007.
- ChildONEurope Working Group on Child Participation, *Towards a culture of child participation*, Firenze 2008.
- Chionna A., *Pedagogia della responsabilità. Educazione e contesti sociali*, La Scuola, Brescia 2001.
- Chionna A., *Convivenza civile e relazioni interpersonali: pensare con nuovi paradigmi*, in L. Pazzaglia (a cura di), *Convivenza civile e nuovo impegno pedagogico. XLV Convegno di Scholé*, La Scuola, Brescia 2007.
- Christensen P., James A. (eds), *Research with children: perspectives and practices*, Routledge Farmer, London 2000.
- Clark A., *Listening to and Involving Young Children. A Review of Research and Practice*, in “Early Child Development and Care”, 6, 2005, pp. 489-505.
- Cocever E. (a cura di), *Bambini attivi e autonomi. A cosa serve l’adulto? L’esperienza di Lòczy*, La Nuova Italia, Firenze 1990.
- Coehn M.Z., Kahan D.L., Steeves R.H., *Hermeneutic phenomenological research. A practical guide for nurse researches*, Sage, Thousand Oaks 2000.

Riferimenti bibliografici

- Coggi C., Ricchiardi P., *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Carocci, Roma 2005.
- Colucci F.P., Colombo M., Montali L. (a cura di), *La ricerca intervento*, il Mulino, Bologna 2008.
- Comoglio M., *Presentazione italiana* di D.W. Johnson, R.T. Johnson e E.J. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento, 2001.
- Comitato dei Ministri, *Raccomandazione sulla Convenzione europea sui diritti umani nell'educazione universitaria e nella formazione professionale*, Rec (2003)8.
- Comitato dei Ministri, *Raccomandazione sulla partecipazione dei giovani alla vita locale e regionale*, Rec (2004)13.
- Comitato italiano per l'Unicef, *Percorsi didattici sui diritti dei bambini*, Primegraf, Roma 2001.
- Comitato sui diritti dell'infanzia, Commento Generale n. 1, *Le finalità dell'educazione*, CRC/GC/2001/1, Trentaduesima sessione, Ginevra, 17 Aprile 2001.
- Comitato sui diritti dell'infanzia, Commento generale n. 2, *Il ruolo delle istituzioni nazionali indipendenti per i diritti umani in materia di promozione e protezione dei diritti dell'infanzia*, CRC/GC/2002/2, Trentaduesima sessione, Ginevra, 13-31 Gennaio 2003 (trad. it. a cura di Unicef Italia).
- Comitato sui diritti dell'infanzia, Commento Generale n. 5, *Misure generali di attuazione della Convenzione sui diritti dell'infanzia* (artt. 4, 42 e 44, par. 6), CRC/GC/2003/5, Trentaquattresima sessione, Ginevra, 19 Settembre-3 Ottobre 2003 (trad. it. a cura di Unicef Italia).
- Comitato sui diritti dell'infanzia, *Osservazioni conclusive 2003. Analisi del Rapporto presentato dall'Italia ai sensi dell'art. 44 della Convenzione sui diritti dell'infanzia*, Primegraf, Roma 2004 (trad. it. a cura di Unicef Italia).
- Comitato sui diritti dell'infanzia, *Giornata di discussione generale sul diritto del bambino e dell'adolescente ad essere ascoltati*, Quarantatreesima sessione, Ginevra 29 Settembre 2006 (trad. it. a cura di Unicef Italia).
- Comitato sui diritti dell'infanzia, Commento generale n. 12, *Il diritto del bambino e dell'adolescente di essere ascoltato* CRC/C/GC/12, Cinquantunesima sessione, Ginevra, 25 Maggio-12 Giugno 2009 (trad. it. a cura di Unicef Italia).
- Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, *Promoting young people's full participation in education, employment and society*, 5 September 2007, COM(2007) 498.
- Commissione Europea, Libro Bianco *Un nuovo impulso per la gioventù europea*, COM(2001) 681, 2001.
- Commissione Europea, *Verso una Strategia dell'Unione europea su diritti del minore*, 2006, (COM(2006)367).
- Committee on the Rights of the Child, *Report on the Seventh Session*, September – October 1994, CRC/ICI/34.
- Committee on the rights of the child, *Consideration of reports submitted by states parties under article 8 (1) of the optional Protocol to the Convention on the rights of the child on the involvement of children in armed conflict. Initial reports of states parties due in 2004: Italy* 2004.
- Committee on the rights of the child, *Consideration of reports submitted by states parties under article 44 of the Convention. Concluding observations of the committee on the rights of the child: Italy* 2005.
- Committee on the Rights of the Child, General Comment No. 7, *Implementing child rights in early childhood*, CRC/C/GC/7/, Fortieth Session, Geneva, 12-30 September 2005.
- Committee on the Rights of the Child, *Consideration of reports submitted by States parties under article 44 of the Convention Concluding observations: Italy*, 2011.
- Commonwealth Secretariat, *One. Participation in the second decade of life. What and Why?*, London 2005.
- Concilio Vaticano II, *Gaudium et Spes*, IV, art. 74, Decr. 1576, 1965.
- Consiglio d'Europa, *Convenzione europea sull'esercizio dei diritti dei minori*, Strasburgo 1996.
- Consiglio d'Europa, *Strategia del Consiglio d'Europa per un'Europa a misura di bambino*, Stoccolma 2008.
- Consiglio Nazionale dei Minori, *I minori in Italia. Prima Relazione del Cnm*, Franco Angeli, Milano 1989.
- Conte M., *Ad altra cura*, Pensa MultiMedia, Lecce 2006.

- Contini M., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- Contini M., *La comunicazione empatica: presupposti cognitivi e implicazioni etiche*, in "Studium Educationis", 4, 2000, pp. 650-659.
- Corbetta P., *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*. Volume III *Le tecniche qualitative*, il Mulino, Bologna 2003.
- Corradini L., *Dialogo pedagogico e partecipazione scolastica*, Massimo, Milano 1976.
- Corradini L., Danuvola P., Scoppola P., *Educazione civica nella scuola*, Morcelliana, Brescia 1991.
- Corrao S., *Il focus group*, FrancoAngeli, Milano 2000.
- Council of Europe, Recommendation No. R (98) of the Committee of Ministers to Member States on *Children's Participation in Family and Social Life*, 18 September 1998.
- Cousinet R., *Un metodo di lavoro libero per gruppi*, La Nuova Italia, Firenze 1952 .
- Croce M., Gnemmi A., *Peer education. Adolescenti protagonisti nella prevenzione*, Franco Angeli, Milano 2003.
- Croll E., *The Girl Child Project, Pakistan: Assessment report, June 2001*, Department of Development Studies, School of Oriental and African Studies, University of London.
- Cussiánovich A., Márquez A.M., *Toward a protagonist participation of boys, girls and teenagers*. Discussion Paper prepared for Save the Children Sweden, Línea & Punto, Peru 2002.
- Darbyshire P., *Guest editorial: from research on children to research with children*, in "Neonatal, paediatric and child health nursing", 3, 2000, pp. 2-3.
- Davie R., Upton G., Varma V. (eds), *The voice of the child*, Falmer Press, London 1996.
- Dawson S., Manderson L., Tallo V.L., *A Manual for the Use of the Focus Group*, International Nutrition Foundation for Developing Countries, Boston 1993.
- De Gregorio E., Mosiello F., *Tecniche di ricerca qualitativa e di analisi delle informazioni con Atlas.ti*, Kappa, Roma 2004.
- De Sario P., *Professione facilitatore: le competenze chiave del consulente alle riunioni di lavoro e ai forum partecipati*, Franco Angeli, Milano 2005.
- De Stefani P., *Dalla tutela alla promozione. Educazione e diritti dei bambini negli strumenti internazionali sui diritti dell'infanzia*, in Id (a cura di), *A scuola con i diritti dei bambini Esperienze di educazione ai diritti umani promosse dal Pubblico Tutore dei Minori del Veneto*, Cleup, Padova 2004.
- De Stefani P., *Modelli europei di Garante dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, in L. Strumendo (a cura di), *Il garante dell'infanzia e dell'adolescenza. Un sistema di garanzia nazionale nella prospettiva europea*, Guerini e Associati, Milano 2007.
- De Stefani P., *Il diritto all'ascolto: il ruolo dei Garanti dell'infanzia in Europa e nel Veneto*, in L. Strumendo, C. Arnosti, M. Bonamici (a cura di), *La mediazione per la garanzia dei diritti dei bambini*, Guerini e Associati, Milano 2009.
- Delors J., *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Armando Roma 1997.
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 2000.
- Dilthey W., *Critica della ragion storica*, Einaudi, Torino 1954.
- Dolto F., *Solitudine felice. Interiorità e comunicazione dalla nascita all'età adulta*, Mondadori, Milano 1996.
- Dorcey A.H.J. and British Columbia Round Table on the Environment and the Economy, *Public Involvement in Government Decision-making: Choosing the Right Model. A Report of the B.C. Round Table on the Environment and the Economy*, Victoria, The Round Table 1994.
- Dovigo F. (a cura di), *La qualità plurale. Sguardi transdisciplinari sulla ricerca qualitativa*, Franco Angeli, Milano 2005.

Riferimenti bibliografici

- Dubost J., Lévy A., *Recherche-action et intervention*, in J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy (éds), *Vocabulaire de psychosociologique, references et positions*, Édition Érès, Ramonville Saint-Ange, 2002; trad. it. *Ricerca-azione e intervento*, in *Dizionario di psicopsicologia*, Raffaello Cortina, Milano 2005.
- Ducci E., *L'uomo umano*, Anicia, Roma 2008.
- Emiliani F., Molinari L., *Diritti dei bambini e discorso quotidiano*, in "Psicologia contemporanea", 155, 1999.
- Erikson E.H., *Infanzia e società*, Armando, Roma 1966.
- Erikson E.H., *Étique et psychanalyse*, Gallimard, Paris 1971.
- Eurispes - Telefono Azzurro, *Terzo Rapporto sulla condizione dell'infanzia e della preadolescenza in Italia*, Roma 2002.
- Eurispes - Telefono Azzurro, *Settimo Rapporto sulla condizione dell'infanzia e della preadolescenza in Italia*, Roma 2006.
- Euronet, *Agenda 2000 for Children and Young People in Europe*, Bruxelles 2000.
- European Commission, *Europe's Digital Competitiveness report. Main achievements of the i2010 strategy 2005-2009*, Luxembourg 2009.
- Fabro C., *La nozione metafisica di partecipazione secondo S. Tommaso d'Aquino*, Sei, Torino 1950.
- Fabro C., *Partecipazione e causalità secondo S. Tommaso d'Aquino*, Sei, Torino 1960.
- Family Health International, *Youth Participation Guide. Assessment, Planning, and Implementation. Section I Conceptual Overview*, 2008.
- Farrell A. (ed), *Ethical research with children*, Open University, Trowbridge 2005.
- Fava Vizziello G., *La partecipazione*, Piccin, Padova 2008.
- Fazzi L., *La partecipazione tra teoria e pratica: nodi metodologici, sfide e scenari futuri*, in L. Mortari (a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Bruno Mondadori, Milano 2008.
- Felisatti E., *Progettualità, ricerca e sperimentazione nella scuola autonoma*, Pensa MultiMedia, Lecce 2001.
- Felisatti E., *Cooperare in team e in classe*, Pensa MultiMedia, Lecce 2006.
- Ferrière Cfr. A., *La scuola attiva*, Bemporad, Firenze 1973.
- Filiassi Carcano P., *Introduzione a M. Merlau-Ponty, Il bambino e gli altri*, Armando, Roma 1993.
- Frabboni F., *Per una teoria razionalista della ricerca-azione*, in V. Telmon, G. Balduzzi, *Oggetto e metodi della ricerca in campo educativo: le voci di un recente incontro*, Clueb, Bologna 1990.
- Francis M., Lorenzo R., *Seven Realms of Children's Participation*, in "Journal of Environmental Psychology", 22, 2002, p. 157-169 (parzialmente tradotto in italiano con il titolo *L'ipotesi dei 'sette reami'*, in "Paesaggio urbano", 1, 2003, p. 24-32).
- Fraser S. (ed), *Doing research with children and young people*, Sage, Thousand Oaks 2004.
- Freeman M., *The Future of Children's Rights*, in "Children & Society", 14, 2000, pp. 277-293.
- Freeman M., Mathison S., *Researching children's experience*, The Guilford Press, New York 2009.
- Freinet C., *Nascita di una pedagogia popolare*, La Nuova Italia, Firenze 1963.
- Freire P., *Pedagogia dell'autonomia: saperi necessari per la pratica educativa*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2004.
- Frey J.D., Fontana A., *The Group Interview in Social Research*, in D.L. Morgan (ed), *Successful Focus Group: Advancing the state of Art*, Sage, London 1993.
- Fröbel F., *L'educazione dell'uomo*, La Nuova Italia, Firenze 1993.
- Fuller T.D., *Using focus group to Adpt Survey Instruments to new populations. Experience From a Developing Country*, in D.L. Morgan (ed.), *Successful focus groups*, Sage, London 1993.
- Gadamer H.G., *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1983.

- Gagliardini I., *L'aiuto reciproco in classe: esperienze di peer tutoring*, in "Psicologia e scuola", 7, 2010, pp. 11-18.
- Gallino L., *Dizionario di Sociologia*, Utet, Torino, 1978.
- Gambini P., *La ricerca di senso negli adolescenti di oggi*, in "Orientamenti pedagogici", 3, 2002, pp. 457-479.
- Gangemi G., *L'e-democracy come risvolto tecnologico della partecipazione*, in L. De Pietro (a cura di), *L'evoluzione dei modelli e delle tecnologie per la partecipazione dei cittadini: l'esperienza del Consiglio regionale del Veneto*, Marsilio, Venezia 2010.
- Gardner H., *L'educazione delle intelligenze multiple. Dalla teoria alla prassi pedagogica*, Anabasi, Milano 1993.
- Giani Gallino T., *Differenze generazionali e modelli di vita*, in L. Pati (a cura di), *Educare alla genitorialità. Differenze di generi e di generazioni*, La Scuola, Brescia 2005.
- Gibbs S., Mann G., Mathers N., *Child-to-child: a practical guide. Empowering children as Active Citizens*, The Child-To-Child Trust (CtC), 2002.
- Giovanni Paolo II, *Laborem exercens. Ai venerati fratelli nell'episcopato ai sacerdoti alle famiglie religiose ai figli e figlie della Chiesa e a tutti gli uomini di buona volontà sul lavoro umano nel 90° anniversario della Rerum Novarum*, 1981, in <http://www.vatican.va/edocs/ITA1219.HTM>.
- Goffi A., *L'Unione Europea per il dialogo interculturale e i diritti umani: verso una dimensione europea dell'educazione* (Contributo all'interno del corso di formazione per il personale docente e dirigenziale delle scuole della Regione Veneto), Padova, Febbraio-Aprile 2008.
- Goldman A.E., *The group depth interview*, in "Journal of Marketing", 26, 1962, pp. 61-68.
- Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 1995.
- Goodwin W.L., Goodwin L.D., *Understanding quantitative and qualitative research in early childhood education*, Teachers College Press, New York 1996.
- Graue M.E., Walsh D.J., *Studying children in context*, Sage, Newbury Park 1998.
- Greenbaum T.L., *The Handbook for Focus Group Research*, Sage, London 1998.
- Greene S., Hogan D. (eds), *Researching children's experience. Approaches and methods*, Sage, London 2005.
- Greig A., Taylor J., *Doing research with children*, Sage, Newbury Park 1998.
- Gruppo di lavoro per la Convenzione sui diritti del fanciullo – A. Saulini (a cura di), *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. La prospettiva del terzo settore. Rapporto Supplementare alle Nazioni Unite del Gruppo di Lavoro per la CRC*, Empograph, Roma 2001.
- Gruppo di Lavoro per la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. Terzo Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, 2006-2007, Roma 2007.
- Gruppo di Lavoro per la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. Quarto Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, 2007-2008, Roma 2008.
- Gruppo di Lavoro per la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. Secondo Rapporto Supplementare alle Nazioni Unite sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, ArtiGraficheAgostini, Roma 2009.
- Gruppo di Lavoro per la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. Schede di aggiornamento del Secondo Rapporto Supplementare alle Nazioni Unite sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, ArtiGraficheAgostini, Roma 2011.
- Gruppo di Lavoro per la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, *Guida pratica al monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. II Edizione*, ArtiGraficheAgostini, Roma 2011.
- Guardini R., *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, La Scuola, Brescia 1987.
- Guardini R., *L'opposizione polare. Saggio per una filosofia del concreto vivente*, Morcelliana, Brescia 1997.

- Guardini R., *Virtù*, Morcelliana, Brescia 1980.
- Guillemin M., Gillam L., *Ethics, Reflexivity, and "Ethically Important Moments" in Research*, in "Qualitative Inquiry", 2, 2004.
- Hall W., *Qualitative Teamworking Issue and Strategies: Coordination through Mutual Adjustment*, in "Qualitative Health Research", 15, 2005, pp. 394-419.
- Harrison K., *Using participatory approaches in schools: the experience of child-to-child in Uganda*, in V. Johnson, E. Ivan-Smith, G. Gordon (eds.), *Stepping Forward. Children and young people's participation in the development process*, Intermediate technology, London 1998.
- Hart R.A., *Children's participation: From tokenism to citizenship*, Innocenti Essay, 4, International Child development Centre, Florence 1992.
- Hart R.A., *La partecipazione dei bambini. Teorie e pratiche di coinvolgimento di giovani cittadini nello sviluppo comunitario e nella difesa dell'ambiente* (a cura di Arciragazzi, Comitato Nazionale e Comitato italiano per l'Unicef), Union Printing, Roma 2004.
- Hart R.A., *Indicators of the Civic Participation of Youth*, PowerPoint presentation, Graduate School of the City University of New York 2005.
- Hart R.A., *Guide to participatory research*, in H. Van Beers, A. Invernizzi, B. Milne (eds), *Beyond Article 12. Essential Readings in children's participation*, *Knowing Children*, Knowing Children, Bangkok 2006.
- Hatch J.A., *Qualitative research in early childhood settings*, Praeger Publishers, Westport 1995.
- Heiddeger M., *Introduzione alla metafisica*, Mursia, Milano 1990.
- Heidegger M., *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 1976.
- Hesse H., *Siddharta*, Adelphi, Milano 1978.
- Hisrich R.D., Peters M.P., *Focus groups: An innovative marketing research technique*, Hospital and Health Services Administration, 27, 1988.
- Hodgkin R., Newell P., *Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child*, Unicef, Atar Roto Presse, Geneva 2007.
- Holmes R.M., *Fieldwork with children*, Sage, Newbury Park 1998.
- Husserl E., Heidegger M., *Fenomenologia: storia di un dissidio*, Unicopli, Milano 1986.
- Husserl E., *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Einaudi, Torino 1965.
- Inter-Agency Working Group on Children's Participation, *Children's participation in decision making: Why do it, when do it, how to do it*, Bangkok 2007.
- Istat, *La vita quotidiana nel 2007*, Roma 2008.
- Istat, *Parentela e reti di solidarietà. Indagine multiscopo sulle famiglie. Famiglia e soggetti sociali*, Roma 2003.
- James A., *Dare voce alle voci dei bambini. Pratiche e dilemmi, trappole e potenzialità nella ricerca sociale con i bambini*, in "Cittadini in crescita", 2, 2010, pp. 10-25.
- James A., James A.L., *European Childhood. Cultures, politics and childhoods in Europe*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2008.
- James A., Prout A. (eds), *Constructing and reconstructing childhood: contemporary issues in the sociological study of childhood*, Falmer, London 1990.
- Kanizsa S., *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*, La Nuova Italia, Roma 1993.
- Keown C., *Focus Group Research: Tool for the Retailers*, in "Journal of Small Business Management", 21, 1983, pp. 59-65.
- Kerschensteiner G., *Il concetto della scuola del lavoro*, Bemporad, Firenze 1935 .
- Kirby P., *Involving young researchers*, Joseph Rowntree Publications, York 1999.
- Kirby P., Woodhead M., *Children's Participation in Society*, in H. Montgomery, R. Burr and M. Woodhead, *Changing Childhoods, local and global*, John Wiley and Sons Ltd Kirby and Woodhead, Chichester 2003.

- Korczack J., *Come amare il bambino*, Luni Editrice, Milano 1966.
- Korczack J., *Il diritto del bambino al rispetto*, Luni Editrice, Milano 1994.
- Korczak J., *Quando ridiventerò bambino*, Luni Editrice, Milano, 1995.
- Krueger R.A., *Focus Group. A Practical Guide for Applied Research*, Sage London 1994.
- Krueger R.A., *Analyzing and Reporting Focus Group Results*, Sage, London 1998.
- Krueger R.A., *Developing Questions for Focus Groups*, Sage, London 1998.
- Lampety A., *Children creating awareness about their rights in Ghana*, in V. Johnson, E. Ivan-Smith, G. Gordon (eds.), *Stepping Forward. Children and young people's participation in the development process*, Intermediate technology, London 1998.
- Lancaster J., *Improvements in education, as it respects the industrious classes of the community*, Printed and sold by Darton and Harvey, grace-church-street; J. Mathews, strand 5 and w. Hatchard, Piccadilly, 1803.
- Laneve C., *Il bambino e la città*, in "Studium Educationis", 2, 2002, pp. 400-408.
- Lansdown G., *Taking part: children's participation in decision making*, Institute for Public Policy Research, London 1995.
- Lansdown G., *Promuovere la partecipazione dei ragazzi per promuovere la democrazia*, Centro di Ricerca Innocenti, Firenze 2001.
- Lansdown G., *Can You Hear Me? The right of young children to participate in decisions affecting them*, Bernard van Leer Foundation, The Hague 2005.
- Larocca F., voce *Partecipazione*, in Mauro Laeng (a cura di), *Enciclopedia pedagogica*, La Scuola, Brescia 1989, pp. 8776-8779.
- Lavanco G., *Oltre la politica: psicologia di comunità, giovani e partecipazione*, Franco Angeli, Milano 2001.
- Leone L., Prezza M., *Costruire e valutare i progetti nel sociale. Manuale operativo per chi lavora su progetti in ambito sanitario, sociale, educativo e culturale*, FrancoAngeli, Milano 2003.
- Lewis A.A., Lindsay G. (eds), *Researching children's perspectives*, Open University, Buckingham 2000.
- Lewis V. (ed), *The reality of research with children and young people*, Sage, London 2003.
- Limiti G., *Prefazione e biografia*, in J. Korczak, *Il diritto del bambino al rispetto*, Luni Editrice, Milano 1994.
- Lorenzetti L., voce *Partecipazione*, in F. Compagnoni, G. Piana, S. Priviter (a cura di), *Nuovo dizionario di teologia morale*, Edizioni Paoline, Cinisello Balsamo (Milano) 1990, pp. 887-895.
- Lorenzo R., *La città sostenibile. Partecipazione, luoghi, comunità*, Eléuthera, Milano 1998.
- Macchietti S.S., *Pedagogia e "carte" internazionali sui diritti dell'infanzia: quale rapporto*, in "Scuola Materna", 17, 2005, pp. III-IV.
- MacNaughton G., Smith K., Davis K., *Researching with children*, in Hatch, J.A. (ed.), *Early childhood qualitative research*, Routledge, NewYork 2007.
- Maggiolo E., *Partecipazione*, voce in "Studium Educationis", 2, 2010, pp. 141-146.
- Makarenko A.S., *Pedagogia scolastica sovietica*, Armando, Roma 1974.
- Makarenko A.S., *Poema Pedagogico*, Editori Riuniti, Roma 1976.
- Mannarini T., *Comunità e partecipazione. Prospettive psicosociali*, Franco Angeli, Milano 2004.
- Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1995.
- Marcelli D., *Il bambino sovrano*, Raffaello Cortina, Milano 2004.
- Mari G., *La relazione educativa. Saggio introduttivo, antologia e schede didattiche*, La Scuola, Brescia 2010.
- Marion J.L., *Dato che. Saggio per una fenomenologia della donazione*, Sei, Torino 2001.
- Marion J.L., *Du surcroît*, Presses Universitaires de France, Paris 2001.
- Maritain J., *La persona e il bene comune*, Morcelliana, Brescia 1978.

Riferimenti bibliografici

- Maritain J., *L'educazione della persona*, La Scuola, Brescia 1985.
- Maritain J., *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia 1992.
- Martini C.M., Sporschill G., *Conversazioni notturne a Gerusalemme. Sul rischio della fede*, Mondadori, Milano 2008.
- Martini E.R., Tortia A., *Far lavoro di comunità*, Carocci, Roma 2003.
- Mascia M., *L'educazione ai diritti umani e alla democrazia nei documenti della comunità internazionale*, in N. Lotti, L. Giandomenico (a cura di), *Insegnare i diritti umani*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1998.
- Maton K., *Empowering community settings: Agents of individual development, community betterment, and positive social change*, in "American Journal of Community Psychology", 41, 2008, pp. 4-21.
- Mattai G., voce *Partecipazione*, in F. Demarchi e A. Ellena (a cura di), *Dizionario di Sociologia*, Roma 1976.
- Maurizio R., *Area progetti adolescenti. Linee guida per la progettazione*, in Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *Esperienze e buone pratiche con la legge 285/97. Dalla ricognizione alle linee guida*, in "Questioni e documenti" 26, Firenze 2002.
- Maurizio R., *Il protagonismo e la partecipazione dei bambini e degli adolescenti*, in "Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza", 1-2, 2002, pp. 5-29.
- Maurizio R. (a cura di), *L'arte di ascoltare gli adolescenti e i giovani*, Dispense per la Conferenza Episcopale Italiana, 2007, in http://www.db.agoradeigiovani.it/pls/aporadeigiovani/v3_s2ew_consultazione.mostra_pagina?id_pagina=222
- Maustacchi C., *La messa in scena della libertà e l'invenzione di copioni sociali*, in "Quaderni di animazione e formazione", n. monografico *La peer education. Lavorare con gli adolescenti nella società del rischio*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2003, pp. 115-120.
- Mayall B., *Children's childhoods: observed and experienced*, Falmer, London 1994.
- Mazzoni V., *Costruire nidi e pensare la città. L'esperienza di un "laboratorio civico"*, in L. Mortari (a cura di), *La ricerca per i bambini*, Mondadori, Milano 2009.
- Melchiorre V., "Dire" e "non dire" in famiglia, in "Famiglia oggi", 11, 1998, in http://www.stpauls.it/fa_oggi00/1198f_o/1198fo08.htm.
- Melucci A. con G. Boselli, *Sulla valutazione della qualità di una scuola. Un approccio fenomenologico/ermeneutico al problema della valutazione della qualità*, in "Bambini", 10, 1997.
- Merriam S.B., *Qualitative Research and Case study Applications in Education*, Jossey-Bass, San Francisco 2001.
- Milan G., *Relazioni interpersonali a scuola: fondamenti pedagogici, implicazioni didattiche*, Cleup, Padova 1990.
- Milan G., *La dimensione del "tra": fondamento pedagogico dell'interculturalità*, Cleup, Padova 2002.
- Milani P., *I servizi alla persona e alla comunità interrogano la pedagogia: alcune questioni aperte*, in C. Xodo (a cura di), *La persona prima evidenza pedagogica per una scienza dell'educazione*, Pensa MultiMedia, Lecce 2004.
- Milani P., Pegoraro E., *L'intervista nei contesti socio-educativi: una guida pratica*, Carocci, Roma 2011.
- Milani L. □ Scuola di Barbiana, *Lettera ad una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Osservatorio nazionale per l'infanzia, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *L'eccezionale quotidiano. Rapporto sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma 2006.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Missione salute. Indagine sulle iniziative realizzate*, Roma 2006.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, prot. n. AOODGOS 2079 del 4 marzo 2009, *Documento d'indirizzo per la sperimentazione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione"*.
- Ministero della Pubblica Istruzione, *Indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma 2007.

- Ministero della Pubblica Istruzione, *Linee di indirizzo sulla cittadinanza democratica e legalità*, prot. n. 5843/A3 del 16 ottobre 2006.
- Mitchell C.R., *The structured international conflict*, Macmillan, London 1981.
- Mollo G., *La via del senso*, La Scuola, Brescia 1996.
- Mollo G., *Il senso della formazione*, La Scuola, Brescia 2004.
- Mondin B., voce *Partecipazione*, in *Dizionario enciclopedico di filosofia, teologia e morale*, Massimo, Milano 1989, p. 619.
- Moore T., McArthur M., Noble-Carr D., *Little voices and big ideas: lessons learned from children about research*, in "International journal of qualitative methods", 7, 2008, pp. 77-91.
- Moro A.C., *Il bambino è un cittadino. Conquista di libertà e itinerari formativi: la Convenzione dell'Onu e la sua attuazione*, Mursia, Milano 1991.
- Moro A.C., *Manuale di diritto minorile*, Zanichelli, Bologna 2000.
- Mortari L., *Per una pedagogia ecologica*, La Nuova Italia, Firenze 2001.
- Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano 2006.
- Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia: prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007.
- Mortari L., *Agire con le parole*, in Id. (a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Bruno Mondadori, Milano 2008.
- Mortari L. (a cura di), *La ricerca per i bambini*, Mondadori, Milano 2009.
- Mortari L., *Azioni di cura e pensieri di serra*, in Id. (a cura di), *La ricerca per i bambini*, Mondadori, Milano 2009.
- Mortari L., Mazzoni V., *La ricerca con i bambini*, in *Percorso tematico: la ricerca con i bambini*, estratto da "Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza", 4, 2010, pp. 3-27.
- Moscato M.T., *L'educazione alla "cittadinanza" nella scuola. Una riflessione pedagogica fra utopia e possibilità*, in S. Chistolini (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, Armando, Roma 2006.
- Mounier E., *Rivoluzione personalista e comunitaria*, Ecumenica Editrice, Bari 1984.
- Mounier E., *Il personalismo*, Editrice Ave, Roma 2004.
- Muhr T., *User's Manual and references for Atlas.ti 5.0*, Scientific Software Development, Berlin 2004.
- Nanni C., *L'educazione dei giovani alla cittadinanza attiva*, in S. Chistolini (a cura di), *Cittadinanza e convivenza civile nella scuola europea. Saggi in onore di Luciano Corradini*, Armando, Roma 2006.
- National Children's Bureau, Department for Education and Skills – P. Kirby, C. Lanyon, K. Cronin and R. Sinclair, *Building a Culture of Participation: Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation*, Nottingham and P.K. Research Consultancy, 2003.
- Nieves Tapia M., *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*, Città Nuova, Roma 2006.
- Noto G., Lavanco G., *Lo sviluppo di comunità*, Franco Angeli, Milano, 2000.
- Nussbaum M.C., *Giustizia sociale e dignità umana*, il Mulino, Bologna 2002.
- Office of the High Commissioner for Human Rights, United Nations Institute for Training and Research, United Nations Staff College Project, *Manual on Human Rights Reporting. Under Six Major International Human Rights Instruments*, United Nation, Geneva 1997.
- Organizzazione mondiale della sanità, *Classificazione Internazionale delle menomazioni, delle disabilità e degli handicap*, 1980.
- Organizzazione mondiale della sanità, *Classificazione internazionale del funzionamento, delle disabilità e della salute*, 2001.
- Orlando Cian D., *Introduzione a una epistemologia dell'educazione*, Cleup, Padova 1989.

Riferimenti bibliografici

- Orlando Cian D., *La pedagogia dell'infanzia, oggi*, Cleup, Padova 1990.
- Orlando Cian D. (a cura di), *Il bambino protagonista. Quale educazione?*, Unicopli, Milano 1993.
- Orlando Cian D., *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia 1997.
- Orlando Cian D., *Le polarità pedagogiche nei grandi modelli del passato*, in "Studium Educationis", 2, 1999, pp. 232-249.
- Orlando Cian D., *La relazione educativa come fondamento pedagogico*, in "Studium Educationis", 4, 2000, pp. 616-627.
- Orlando Cian D., *Il vecchio e il nuovo nella pedagogia dell'infanzia*, in "Studium Educationis", 2, 2002, pp. 278-287.
- Orlando Cian D., *Autorità violata. Essere autorevoli per promuovere libertà oggi*, in "Studium Educationis", 3, 2008, pp. 73-84.
- Osservatorio regionale per l'infanzia e l'adolescenza – V. Belotti, M. Castellan (a cura di), *Nessuno è minore, Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza nel Veneto. Anno 2006*, Grafica Effe 2, Romano d'Ezzelino (Vicenza) 2006.
- Osservatorio regionale per l'infanzia e l'adolescenza – V. Belotti, M. Castellan (a cura di). *Nessuno è minore, Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza nel Veneto. Anno 2007*, Grafica Effe 2, Romano d'Ezzelino (Vicenza) 2007.
- Otaala B., *Children's participation for research and programming in education, health and community development: selected experiences in Africa*, in V. Johnson, E. Ivan-Smith, G. Gordon (eds.), *Stepping Forward. Children and young people's participation in the development process*, Intermediate technology, London 1998.
- Paba G., Perrone C., *I bambini e la città: esploratori, progettisti, costruttori*, in "Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza", 4, 2004, pp. 3-28.
- Packard V., *I bambini in pericolo*, Editori Riuniti, Roma 1985.
- Padoan I., *Il diritto di sapere, il diritto di comunicare, il diritto di agire e di partecipare*, in Osservatorio regionale nuove generazioni e famiglia – Regione Veneto, *Il diritto di sapere, il diritto di comunicare, il diritto di agire e di partecipare*, Romano d'Ezzelino (Vicenza) 2009.
- Paolo VI, Epist. apost. *Octogesima advenientes. 80° anniversario dell'enciclica Rerum Novarum*, 1971, in http://www.vatican.va/holy_father/paul_vi/apost_letters/documents/hf_p-vi_apl_19710514_octogesima-adveniens_it.html#fn1.
- Papisca A., *L'impegno per la promozione e la tutela dei diritti umani, fonti normative, contenuti e strumenti*, in R. Fabris, A. Papisca, *Pace e diritti umani*, Gregoriana, Padova 1989.
- Papisca A., *Il diritto di essere persona: la cultura e le implicazioni dei diritti umani*, in A. Pavan (a cura di), *Dire persona. Luoghi critici e saggi di applicazione di un'idea*, Il Mulino, Bologna 2003.
- Pareyson L., *Ontologia della libertà: il male e la sofferenza*, Einaudi, Torino 2000.
- Parlamento europeo e Consiglio dell'Unione europea, *Raccomandazione del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)*.
- Pascal C., Bertram T., *Listening to young citizens: the struggle to make real a participatory paradigm in research with young children*, in "European early childhood education research journal", 17, 2009, pp. 249-262.
- Pellai A., Rinaldin V., Tamborini B., *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*, Erickson, Torino, 2002.
- Pellai A., Rinaldin V., Tamborini B., *Educazione tra pari. Prospettive teoriche e modelli*, in "Quaderni di animazione e formazione", n. monografico *La peer education. Lavorare con gli adolescenti nella società del rischio*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2003, pp. 60-71.
- Pellerey M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, Las, Roma 1999.
- Pestalozzi J.H., *Lettera ad un amico sul proprio soggiorno a Stans*, La Nuova Italia, Firenze 1951.

- Piccardo C., *Empowerment. Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*, Raffaello Cortina, Milano 1995.
- Pidida, *Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza: l'analisi delle politiche regionali. La parola alle Regioni*, Roma 2008, in <http://www.infanziaediritti.net/web/pdf/Rapporto2008.pdf>.
- Pidida, Regione del Veneto – Ufficio del Pubblico Tutore dei Minori, Università degli Studi di Padova – Centro Interdipartimentale di ricerca e servizi sui diritti della persona e dei popoli – I. Indelicato (a cura di), *Partecipo dunque sono. Diritti (e relative responsabilità) dei ragazzi e delle ragazze secondo la Convenzione Onu sui diritti dei minori*, in http://tutoreminori.regione.veneto.it/gestione/documenti/doc/partecipo_dunquesono.pdf.
- Pidida, *La partecipazione di bambine, bambini, ragazze e ragazzi: Principi e Standard Minimi per un percorso con l'Istituzione*, in http://www.infanziaediritti.net/web/pdf/Doc.PIDIDASTANDARDMINIMIpartecipazione_Istituzioni_DEF_con%20FIRME_al_20-4-09.pdf.
- Pidida, *The Italy we live in. The Italy we want*, Roma 2011, in http://www.infanziaediritti.net/web/pdf/rapporti/PIDIDA_The_Italy_we_live_in._The_Italy_we_want_Introduction.pdf.
- Pollo M., *Animare la partecipazione delle nuove generazioni*, in “Animazione Sociale”, 6-7, 2010, pp. 35-74.
- Postic M., *La relazione educativa: oltre il rapporto maestro-scolaro*, Armando, Roma 1983.
- Postman N., *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*, Armando, Roma 1984.
- Prelezzo J. M., Nanni C., Malizia G. (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'educazione*, EllediCi, Torino 1997.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per gli Affari Sociali, Centro nazionale per la tutela dell'infanzia, *Diritto di crescere e disagio. Rapporto sulla condizione dei minori in Italia 1996*, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma 1996.
- Presidenza Consiglio dei Ministri - Dipartimento per gli Affari Sociali, Centro nazionale di documentazione ed analisi sull'infanzia e l'adolescenza, *Un volto o una maschera?. I percorsi di costruzione dell'identità. Rapporto 1997 sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato, Roma 1997.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per gli Affari Sociali, Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Ministero degli Affari Esteri – Comitato interministeriale per i Diritti Umani, *I diritti attuati. Rapporto alle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, 1998.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per gli Affari Sociali, Osservatorio nazionale per l'infanzia, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *Non solo sfruttati o violenti. Bambini e adolescenti del 2000. Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Biemmegraf, Piedripa di Macerata (Macerata) 2001.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per le politiche della famiglia; Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Istituto degli Innocenti – V. Belotti (a cura di), *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009. Temi e prospettive dai lavori dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza*, Litografia IP, Firenze 2009.
- Pring R., *Philosophy of Educational Research*, Continuum, London 2000.
- Punch S., *Research with children: the same or different from research with adults?*, in “Childhood”, 9, 2002, pp. 321-341.
- Putnam R.D., *Capitale sociale e individualismo. Crisi e rinascita della cultura civica in America*, Il Mulino, Bologna 2004.
- Qvortrup J., *Childhood matters: social theory, practice and policy*, Avebury Press, Aldershot 1994.
- Rappaport J., *In praise of paradox. a social policy of empowerment over prevention*, in “American journal of Community Psychology”, 1, 1981, pp. 1-25.
- Rappaport J., *Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology*, in “American Journal of Community Psychology”, 2, 1987, pp. 121-148.

Riferimenti bibliografici

- Reddy N., Ratna K., *A Journey in Children's Participation*, The Concerned for Working Children, Bangalore, 2002.
- Regione del Veneto – Ufficio di Protezione e Pubblica Tutela dei Minori, *Relazione sull'attività per l'anno 2002*, Eurooffset, Martellago (Venezia) 2003.
- Regione del Veneto – Ufficio del Pubblico Tutore dei Minori, Università degli Studi di Padova – Centro interdipartimentale di ricerca e servizi sui diritti della persona e dei popoli, *La partecipazione degli adolescenti. Percorsi di ricerca con gli adulti*, Arti Grafiche Venete, Venezia 2005.
- Regonini G., *Paradossi della democrazia deliberativa*, in “Stato e Mercato”, 73, 2005, pp. 3-31.
- Renoult A., *La libération des enfants. Contribution philosophique à une histoire de l'enfance*, Calmann-Lévy, Paris 2002.
- Richards S., *Handling Qualitative Data. A Practical Guide*, Sage, London 2005.
- Ricoeur P., *Dal testo all'azione*, Jaca Book, Milano 1983.
- Ricoeur P., *La persona*, Morcelliana, Brescia 1997.
- Ricoeur P., *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993.
- Ricolfi L., *La ricerca empirica nelle scienze sociali: una tassonomia*, in L. Ricolfi (a cura di), *La ricerca qualitativa*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1997.
- Rivoltella P.C., *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, Vita e Pensiero, Milano 2006.
- Rogers C.R., *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze 1994.
- Ruggiero R., *Partecipazione, non solo protezione. Sintesi critica del General Comment no. 12 sulla Crc del 1989*, in “Cittadini in crescita”, 2, 2010, pp. 69-76.
- Ryjen D., Salganik L.H., *Definition and Selection of Key Competencies*, Ocese, Paris 2000.
- Sani G., voce *Partecipazione politica*, in N. Bobbio, N. Matteucci (a cura di), *Dizionario di politica*, Utet, Torino 1976, pp. 703-705.
- Santerini M., *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma 2001.
- Santerini M., *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari 2010.
- Santi M., *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*, Liguori, Napoli 2006.
- Santos Pais M., *Children's Participation and the Convention on the Rights of the Child*, Seminar on The Political Participation of Children, Harvard University, Cambridge May 25 1999.
- Saporiti A., *L'opinione dei bambini sui diritti dell'infanzia. Un'analisi qualitativa sulla percezione che i bambini hanno dei loro diritti*, in M. D'Amato (a cura di), *Infanzia e società. Per una sociologia dell'infanzia. Dinamica della ricerca e costruzione delle conoscenze*, Lulu, New York 2006.
- Save the Children Sweden – Boyden, Jo and Judith Ennew (eds.) *Children in Focus: A manual for participatory research with children*, Stockholm 1997.
- Save the Children, *Our Right to be Heard: Voices from Child Parliamentarians in Zimbabwe*, London, 2000.
- Save the Children – S. Laws, G. Mann, *So You Want to involve Children in Research?*, PartnerPrint, Stockholm 2004.
- Save the Children, *12 Lessons Learned from Children's Participation in the UN General Assembly Special Session on Children*, London 2004.
- Save the Children, *Practice standards in child participation*, Printflow Limited, London 2005.
- Save the Children, *Forum dei ragazzi e delle ragazze sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, Promografica, Milano 2007.
- Save The Children – C. Feinstein, C. O'Kane, *Participation is a virtue that must be cultivated. An analysis of children's participation working methods and materials within Save the Children Sweden*, Save The Children Sweden, Stockholm 2008.

- Save the Children Italia, *Forum dei Ragazzi e delle Ragazze*, Promografica, Paderno Dugnano (Milano) 2007.
- Save the Children Italia, *Ragazzi ricercatori. Una ricerca partecipata sul lavoro dei minori migranti*, ArtiGrafiche Agostini, Roma 2007.
- Save the Children Italia, *Forum dei Ragazzi e delle Ragazze sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza. V Edizione*, Edithink Srl, Roma 2009.
- Save the Children Italia, *Tu partecipi, io partecipo. Un'analisi dei metodi di lavoro e delle buone pratiche di partecipazione di bambini e adolescenti realizzate da Save the children Italia*, Arti Grafiche Agostini, Roma 2010.
- Scamozzi S., *Patti e movimenti generazionali: una politica del futuro*, in G. Calvi (a cura di), *Generazioni a confronto*, Marsilio, Venezia 2005.
- Schoenfeld G., *Unfocus and learned more*, Advertising Age, 1988.
- Schutz A., *La fenomenologia del mondo sociale*, Il Mulino, Bologna 1974.
- Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano 2003.
- Scurati C., *Pedagogia, fondamenti e dimensioni*, in F. Frabboni, L. Guerra, C. Scurati, *Pedagogia. realtà e prospettive dell'educazione*, Bruno Mondadori, Milano 1999.
- Scurati C., *Realtà umana e cultura formativa*, La Scuola, Brescia 1999.
- Scurati C., *L'innovazione*, in A. Bobbio, C. Scurati (a cura di), *Ricerca pedagogica e innovazione educativa. Strutture linguaggi esperienze*, Armando, Roma 2008.
- Secco L., voce *Partecipazione*, in G. Flores d'Arcais (a cura di), *Nuovo Dizionario di pedagogia*, Ed. Paoline, Milano 1987, pp. 882-884.
- Semeraro R. (a cura di), *Giovani e scuola: identità, partecipazione, futuro*, Cleup, Padova 1993.
- Sen A.K., *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano 2000.
- Severi V., Zanelli P., *Educazione, complessità e autonomia dei bambini*, La Nuova Italia, Firenze 1990.
- Shier H., *Pathway to participation: openings, opportunities and obligations*, in "Children & Society", 15, 2001, pp. 107-117.
- Siegmán A.W., Pope B., *The effects of ambiguity and anxiety on interviewee verbal behavior*, in A. W. Siegmán and B. Pope (eds.), *Studies in dyadic communication*, Pergamon, New York 1972.
- Silverman D., *Instance or Sequencing? Improving the State of Art of Qualitative Research*, in "Forum: Qualitative Social Research", 6, 2005, in <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0503301>.
- Sirna C., *Emergenza come bisogno di relazione*, in "Studium Educationis", 3, 2008, pp. 85-98.
- Smith A., Taylor N., Gollop M. (eds), *Children's voices: research, policy and practice*, Pearson Education, Auckland 2000.
- Sorzio P., *La ricerca qualitativa in educazione*, Carocci, Roma 2005.
- Stame N., *Note sui progetti pilota e la valutazione*, in "Rivista Italiana di Valutazione", 2, 1996, in <http://www.valutazioneitaliana.it/riv/num2/progpil.pdf>.
- Stanley B., Seiber J.E., *Social research on children and adolescents: ethical issues*, Sage, Newbury Park 1992.
- Stein E., *Introduzione alla filosofia*, Città Nuova, Roma 1998.
- Stephenson P., Gourley S., Miles G., *Child participation*, Tearfund, Teddington 2004.
- Stewart D. W., Shamdasani P.N., *Focus Group. Theory and Practice*, Sage, Newbury Park 1990.
- Strauss A., *Qualitative Analysis for Social Scientists*, University of Cambridge Press, Cambridge 1987.
- Strauss J., Corbin A., *Basic of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*, Sage, Newbury Park 1990.
- Strumendo L., *Relazione sull'attività per l'anno 2009*, Tipografia Eurooffset, Martellago (Venezia) 2010.

- Strumendo L., *Funzioni e attività 2001-2010*
(http://tutoreminori.regione.veneto.it/gestione/documenti/doc/UPTM_Funzioni_att_lightweb.pdf).
- Sutherland E., *The Role of Children in the Making of Decisions which Affect Them*, in M. Freeman, P. Veerman, *The Ideologies of Children's Rights*, Martinus Nijhoff, Dordrecht 1992.
- Tendler J., *Progetti ed effetti*, Liguori, Napoli 1996.
- Toffano Martini E., *E noi guardiamo il cielo? Ipotesi per un'educazione ai diritti umani*, Volume I *Riflessioni teorico-pratiche*; Volume II *Un itinerario educativo-didattico*, Cleup, Padova 2001.
- Toffano Martini E., *La relazione educativa nelle "buone pratiche" di ieri e di oggi*, in "Studium Educationis", 3, 2003, pp. 659-671.
- Toffano Martini E., *Condizione dell'infanzia e educazione ai diritti umani. Una lettura pedagogica tra analisi, partecipazione, proposta*, in P. De Stefani (a cura di), *A scuola con i diritti dei bambini. Esperienze di educazione ai diritti umani promosse dal Pubblico Tutore dei Minori del Veneto*, Cleup, Padova 2004.
- Toffano Martini E., *A scuola con i diritti dei bambini e degli adolescenti*, in Id. (a cura di), *Sfide alla professione docente. Corporeità disabilità convivenza*, Pensa MultiMedia, Lecce 2006.
- Toffano Martini E., *Convivere in pace e democrazia: lo snodo dell'educazione ai diritti umani*, in L. Pazzaglia (a cura di), *Convivenza civile e nuovo impegno pedagogico. XLV Convegno di Scholé*, La Scuola, Brescia 2007.
- Toffano Martini E., *La cultura dei diritti umani e l'educazione delle prime età. Indizi di un 'prima' e di un 'oltre' in Emmanuel Mounier*, in C. Xodo, M. Benetton (a cura di), *Origini e prospettive della Scuola di Pedagogia di Padova*, Pensa MultiMedia, Lecce 2007.
- Toffano Martini E., *Ripensare la relazione educativa*, Pensa MultiMedia, Lecce 2007.
- Toffano Martini E., *Cultura della pedagogia e cultura dei diritti umani nella formazione delle figure educative*, in C. Xodo, M. Benetton (a cura di), *Che cos'è la competenza? Costrutti epistemologici pedagogici e deontologici*, Pensa MultiMedia, Lecce 2010.
- E. Toffano, E. Maggiolo, *Pedagogia dei diritti umani e servizi per l'infanzia*, in E. Catarsi, J-P. Portuois (a cura di), *Educazione familiare e servizi per l'infanzia*. Tomo Primo, XXIII Congresso Internazionale, Firenze, 17-19 novembre 2010, Firenze University Press, Firenze 2011.
- Tomat L., Bonsaver F., *Progettare per sfondi integratori*, in E. Felisatti, *Modelli progettuali e valutativi per l'intervento didattico*, Cleup, Padova 2005.
- Tommaseo N., *Dizionario dei sinonimi della lingua italiana*, Vallardi, Milano 1974.
- Tommaso d'Aquino, *Commenti a Boezio*. Introduzione, traduzione, note ed apparati di P. Porro, Rusconi, Milano 1997.
- Tommaso d'Aquino, *Summa theologiae*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo (Milano) 1999.
- Tonucci F., *La città dei bambini*, Laterza, Bari 1996.
- Topping K., *The Peer Tutoring Handbook: Promoting Cooperative Learning* MA: Brookline Books, Cambridge 1988.
- Trincherò R., *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma-Bari 2004.
- Tschöpe-Scheffler S., *Domande fondamentali invece di fondamenti. La pedagogia del rispetto in Janusz Korczak*, in E. Toffano, P. De Stefani (a cura di), *"Che vivano liberi e felici..." Il diritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York*, Carocci, Roma, in via di pubblicazione.
- Ucodep, *Diritti umani. Riflessioni ed esperienze di educazione ai diritti umani in ambito scolastico*, Emi, Bologna 2004.
- Unfpa, *Youth Participation Guide: Assessment, Planning, and Implementation*, New York, 2008.
- Unicef – R. Rajani, *The Participation Rights of Adolescents: A strategic approach*, United Nations Children's Fund, New York 2001.
- Unicef, *Speaking Out! Voices of children and adolescents in East Asia and the Pacific*, Unicef Eapro, Bangkok 2001.
- Unicef, *Young Voices: Opinion survey of children and young people in Europe and Central Asia*, Geneva 2001.

- Unicef, *Children's Forum. Report on the Meeting of Under-18 delegates to the UN Special Session on Children*, New York 2002.
- Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo 2003*, Primegraf, Roma 2002.
- Unicef, *Un mondo a misura di bambino*. Documenti ONU: Sessione Speciale sull'infanzia, New York, 8-10 maggio 2002, Primegraf, Roma 2002.
- Unicef, *Working For and With Adolescents: Some Unicef examples*, New York 2002.
- Unicef, *Costruire città amiche delle bambine e dei bambini. Nove passi per l'azione*, Primegraf, Roma 2005.
- Unicef, *La città con i bambini. Città amiche dell'infanzia in Italia*, Grafica Bis, Roma 2005.
- Unicef, *Child and youth participation resource guide*, Bangkok 2006.
- Unicef, *Manual: Child friendly schools*, Unicef's Division of Communication, New York 2006.
- Unicef, *A world fit for us the children's statement from the un special session on children: five years on*, New York 2007.
- Unicef, *Verso una scuola amica delle bambine e dei bambini*, Primegraf, Roma 2007.
- Unicef, *Percorsi di lavoro. Verso una scuola amica*, Primegraf, Roma 2008.
- Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo. Edizione speciale: celebrare i 20 anni della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, CGGraphic, Pavona (Roma) 2009.
- Unicef, *Riforma legislativa e Attuazione della Convenzione sui diritti dell'infanzia*, Centro di Ricerca Innocenti, Firenze 2009.
- Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo 2011. Adolescenza, il tempo delle opportunità*, Primegraf, Roma 2011.
- Van Manen M., *Researching Lived Experience*, State University of New York Press, Albany 1990.
- Vardanega A., *L'analisi dei dati qualitativi con Atlas.ti. Fare ricerca sociale con i dati testuali*, Aracne, Roma 2008.
- Vaughn S., Schumm J.S., Sinagub J., *Focus group interviews in education and psychology*, Sage, London 1996.
- Verhellen E. (ed.), *Monitoring Children's Rights*, Martinus Nijhoff, The Hague 1996.
- Verhellen E., *Contenuto, entrata in vigore e monitoraggio*, in V. Belotti, R. Ruggiero (a cura di), *Vent'anni di infanzia. Retorica e diritti dei bambini dopo la Convenzione dell'Ottantanove*, Guerini e Associati, Milano 2008.
- Viganò R., *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Vita e Pensiero, Milano 2006.
- Vygotskij L.S., *Il processo cognitivo*, Boringhieri, Torino 1980.
- Waksler F. (ed), *Studying the social worlds of children*, Falmer Press, London 1991.
- Wilkinson L., Hébert Y., *Citizenship Values: Towards an analytic Framework*, Prairie Centre of Excellence for research on Immigration and Integration, Calgary 1999.
- Willow C., *Hear! Hear! Promoting children's and young people's democratic participation in local government*, Local Government Information Unit, London 1997.
- Winn M., *Bambini senza infanzia*, Armando, Roma 1984.
- Winnicott D.W., *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando, Roma 1970.
- Wittgenstein L., *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino 1999.
- Xodo Cegolon C., *Considerazione pedagogiche sulle carte dei diritti dell'infanzia*, in "Studium Educationis", 2, 2002, pp. 364-385.
- Xodo Cegolon C., *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*, La Scuola, Brescia 2003.

Riferimenti bibliografici

Xodo C. (a cura di), *Dopo la famiglia la famiglia. Indagine sui giovani tra persone e futuro*, Pensa MultiMedia, Lecce 2008.

Zamagni S., *Economia ed etica. La crisi e la sfida dell'economia civile*, La Scuola, Brescia 2009.

Zanato Orlandini O., *Educare all'errore, educare al cambiamento. Riflessioni pedagogiche sull'errore nella prospettiva popperiana e oltre*, La Scuola, Brescia 1995.

Zanato Orlandini O., *Animazione, approccio territorialista, educazione ambientale: atti di cura e progettualità partecipata*, in "Studium Educationis", 1, 2009, pp. 81-90.

Zanato O. con Bussi F., Cesaro A., Luise D., Maggiolo E., Mauro C., Montani R., Rocca L., Toffano E., Tosi A., Zamperlin P., Zanato M.G., *L'educazione per la città, la città per l'educazione*, in C. Beguinot (a cura di), *The City Crisis - The Priority of the XXI century ... for a "UN World Conference" ... for a "UN Resolutions"*. Tomo 8°, Giannini, Napoli 2011, pp. 882-969.

Zanelli P. (a cura di), *Una scuola uno "sfondo". Sfondo integratore organizzazione didattica e complessità*, Nicola Milano, Bologna 1998.

Zimmerman M.A., Rappaport J., *Citizen participation, perceived control, and psychological empowerment*, in "American Journal of Community Psychology", 5, 1988, pp. 725-750.

www.agoradeigiovani.it.

www.albachiara.org.

www.camera.it

www.camina.it.

www.childfriendlycities.org.

www.childoneurope.org.

www.childwatch.unio.no

www.cittasostenibili.minori.it.

www.crin.org

www.democraziainerba.it.

www.edcities.bcn.es.

www.eldis.org

www.gruppocrc.net.

www.ids.ac.uk

www.iicrd.org

www.ilo.org

www.infanziaediritti.it.

www.j8summit.com.

www.lacittadeibambini.org.

www.minori.it

www.minorigiovanifamiglia.veneto.it.

www.pnet.ids.ac.uk

www.savethechildren.it.

www.statistica.regione.veneto.it.

www.tutoreminori.regione.veneto.it.

www.unhchr.ch.

www.unicef.it.

www.unicef.org.

www.unipd-centrodirittiumani.it.

www.uwe.ac.uk

www.workingchild.org.

www.educazione.unipd.it/chevivanoliberiefelici/

www.davinciadria.com

Documenti normativi (a livello internazionale)

Night Work of Young Persons (Industry) Convention, 1919.

Minimum Age (Agriculture) Convention, 1921.

Dichiarazione sui diritti del fanciullo, Ginevra, 1924.

Dichiarazione universale dei diritti umani, 1948.

Dichiarazione dei diritti del fanciullo, New York 1959.

Convenzione dell'Aja, 1961.

Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali, 1966.

Patto internazionale sui diritti civili e politici, 1976.

Convention on the rights of the child, New York 1989.

Convenzione sulla protezione dei minori e sulla cooperazione in materia di adozione internazionale, New York 1993.

The Habitat Agenda. Istanbul Declaration on Human Settlements, 1996.

Children's rights and habitat: working towards child-friendly cities. Reports of the Expert Seminar, New York 1996.

Convenzione sulle forme peggiori di lavoro minorile, Ginevra 1999.

Protocollo Opzionale sul coinvolgimento dei bambini nei conflitti armati, New York 2002.

Protocollo Opzionale sulla vendita di bambini, la prostituzione dei bambini e la pornografia rappresentante bambini, New York 2002.

Special Session on Children, New York 2002.

Convenzione sui diritti delle persone con disabilità, New York 2006.

"Plus 5". *Review of the 2002 Special Session on Children and World Fit for Children Plano of Action*, New York 2007.

Carta africana sui diritti e il benessere del minore, 1990.

Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea, 2000.

Council Resolution on common objectives for participation by and information for young people, C295/04, 2003.

Documenti normativi (a livello italiano)

DPR *Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica*, n. 416, 31 maggio 1974.

Legge di autorizzazione alla ratifica e ordine di esecuzione 27 maggio 1991, n. 176, pubblicata in “Gazzetta Ufficiale”, n. 135, 11 giugno 1991.

L. 285/1997, *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l’infanzia e l’adolescenza*, pubblicata in “Gazzetta Ufficiale”, n. 207, 5 settembre 1997.

Piano Nazionale di Azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva 2000-2001, approvato con Decreto Del Presidente Della Repubblica del 13 giugno 2000, pubblicato in “Gazzetta Ufficiale”, n. 194, 21 agosto 2000.

Piano Nazionale di Azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva 2002-2004, approvato con decreto del Presidente della Repubblica del 2 luglio 2003, pubblicato in “Gazzetta Ufficiale”, n. 254, 31 ottobre 2003.

Indicazioni ed orientamenti sulla partecipazione studentesca, circolare n. 1455, 10 novembre 2006.

Legge 30 ottobre 2008, n. 169, *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 1° settembre 2008, n. 137, recante disposizioni urgenti in materia di istruzione e università*, pubblicata in “Gazzetta Ufficiale”, n. 256, 31 ottobre 2008.

Terzo Piano biennale nazionale di azioni e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva, Decreto del Presidente della Repubblica 21 gennaio 2011, pubblicato in “Gazzetta Ufficiale”, n. 106, 2011.

Appendice

Allegato 1: Schede di approfondimento sul concetto di partecipazione

Ambito filosofico e teologico

Il concetto riveste un ruolo importante in diversi sistemi filosofici, in modo particolare in quelli di Platone, di Aristotele e di Tommaso d'Aquino¹.

Il termine “partecipare”, “partecipazione”, ha senza dubbio un'origine platonica, e va letto alla luce della teoria delle Idee, nell'ambito della quale esprime il rapporto che la realtà sensibile dei singoli (concreti), ha con quella intellegibile universale (astratta)². Alla luce di questo, vanno letti i rapporti che hanno i sensibili, sempre cangianti, con le idee immutabili, e tale relazione è espressa, appunto, con il concetto di partecipazione. Vista in questi termini, la realtà sensibile, è considerata come un'imitazione ispirata all'idea modello, che, benché si comunichi alla cosa concreta, resta nella sua interezza e incorruttibilità, mentre la cosa concreta altro non è che un suo pallido riflesso, una sua caduca imitazione³. In Platone il principio di partecipazione opera a livello di causalità formale e non a livello di causalità efficiente: «le cose non sono prodotte dalle Idee, non sono effetti delle Idee, e tuttavia grazie alla partecipazione esse rassomigliano alle Idee»⁴, perciò «la ragione della partecipazione è fondata sul fatto che “molti” sono trovati convenire in una formalità comune che dev'essere trascendente ai molti, e l'unità deve precedere la moltitudine (Dialettica dell'Uno e dei Molti)»⁵.

Aristotele rivaluta il mondo sensibile, considerandolo come il punto di partenza della conoscenza; le forme universali vengono raggiunte per il tramite del particolare. Il particolare, per Aristotele, come dice la parola stessa, «partecipa dell'universale sì, ma non che, poi, ci sia l'universale o il concetto come un'idea di cui il particolare e l'individuo partecipano come per il sensibile secondo Platone. In generale si tratta di un Koinòn, cioè di un concetto comune, che, in quanto tale, viene attinto mediante un processo logico»⁶. Sintetizzando, per Aristotele, «la ragione della partecipazione è trovata nel fatto che una formalità si trova, in natura, realizzata in modi e gradi diversi [...] di perfezione: ciò non è possibile se non in quanto esiste di fatto qualcosa che abbia quella formalità in tutta la sua *pienezza formale*, alla quale più o meno gli altri esseri partecipano [...] (Dialettica dell'Imperfetto e del Perfetto)»⁷.

È però nella metafisica di Tommaso d'Aquino che il principio di partecipazione svolge un ruolo di centrale importanza⁸ (perciò ci si sofferma particolarmente sul suo pensiero). Egli, infatti, parla di partecipazione in questi termini: *Est autem participare quasi partem capere*⁹. È detto “quasi” poiché propriamente solo nell'ordine della quantità la partecipazione avviene per una comunicazione di una “parte”, ma nell'ordine metafisico, l'atto e la qualità come tali sono semplici o si hanno o non si hanno. «Presupposto di tutti i presupposti in questa concezione è il chi dà la partecipazione, e a lui

¹ Cfr. N. Abbagnano, voce *Partecipazione*, in *Dizionario di filosofia*, Utet, Torino 19971, p. 650; A. Carlini, voce *Partecipazione*, in Centro Studi di Gallarate, *Enciclopedia filosofica*, Edipem, Novara 1979, pp. 291-298; B. Mondin, voce *Partecipazione*, in *Dizionario enciclopedico di filosofia, teologia e morale*, Massimo, Milano 1989, p. 619.

² C. Fabro, *La nozione metafisica di partecipazione secondo S. Tommaso d'Aquino*, cit., p. 47.

³ Ivi, p. 53.

⁴ B. Mondin, *Manuale di filosofia sistematica*, ESD, Bologna 2000, p. 163.

⁵ C. Fabro, *La nozione metafisica di partecipazione secondo S. Tommaso d'Aquino*, cit., p. 120.

⁶ A. Carlini, voce *Partecipazione*, cit., p. 294.

⁷ C. Fabro, *La nozione metafisica di partecipazione secondo S. Tommaso d'Aquino*, cit., p. 120.

⁸ B. Mondin, *Manuale di Filosofia sistematica*, cit., p. 162. In particolare il principio di partecipazione in S. Tommaso è stato oggetto di acuta indagine da parte di Cornelio Fabro, nella sue opere fondamentali: C. Fabro, *La nozione metafisica di partecipazione secondo S. Tommaso d'Aquino*, cit.; Id, *Partecipazione e causalità secondo S. Tommaso d'Aquino*, Sei, Torino 1960.

⁹ T. d'Aquino, *Commenti a Boezio*. Introduzione, traduzione, note ed apparati di P. Porro, Rusconi, Milano 1997, pp. 386 e 388.

vien riferito, poi, il riceverla, ch'è quel che usualmente vien detto *quasi partem capere*, ossia farne parte, ch'è un accogliere l'atto di esserne fatti partecipi»¹⁰. Tommaso non dedicò nessuna trattazione organica e sistematica al principio di partecipazione, ma ne fece oggetto di studio e di considerazioni personali, soprattutto attraverso commenti¹¹. Nel commento al *De hebdomadibus* di Boezio, Tommaso distingue tre generi di partecipazione: quella del soggetto all'accidente, quella della materia alla forma, quella dell'effetto alla causa. Fabro chiama le prime due specie di partecipazione "predicamentale", vale a dire quella nella quale i termini della relazione, partecipato e partecipante, restano nel campo dell'ente e della sostanza finita (predicamenti), e la terza specie "trascendentale", allorché esiste una differenza ontologica tra il partecipante e il partecipato e l'orizzonte di questa partecipazione oltrepassa il campo dell'ente e della sostanza finita e abbraccia anche la relazione tra il finito e l'infinito, tra l'ente e l'essere. Fatta la distinzione delle tre forme di partecipazione, Tommaso passa poi a verificare quale sia la forma che fa al caso dell'essere e dimostra che l'unica forma di partecipazione possibile è la terza. Il principio di partecipazione qualifica allora il rapporto trascendentale che unisce l'essere (*esse ipsum*) agli enti e determina il senso preciso che assume in Tommaso il principio di causalità, che viene così definito *Ex hoc quod aliquid est ens per participationem, sequitur quod sit causam ab alio*¹². La metafisica medievale distingue infatti "l'essere per essenza" che appartiene solamente a Dio dall'"essere per partecipazione" che appartiene alle creature¹³: distinzione che garantiva la subordinazione dell'essere delle cose all'essere di Dio. Tommaso adopera pertanto il termine *participatio* in senso causale, ovvero creaturale, per spiegare in che modo gli enti traggono origine dall'Essere sussistente, le creature da Dio. Però lo stesso Aquinate precisa che, se parlando dell'origine degli enti dall'Essere sussistente si ricorre al termine partecipazione, questo non può significare "avere una parte dell'essere", poiché nell'essere non vi sono parti, ma vuol dire possedere in modo «particolare», limitato, imperfetto, quella porzione che nell'Essere sussistente si trova in modo totale, illimitato, perfetto»¹⁴. Concludendo il termine partecipare, in Tommaso d'Aquino, ha la proprietà di esprimere nello stesso tempo la dipendenza causale del partecipante al partecipato, ed insieme l'eccedenza metafisica assoluta del partecipato rispetto al partecipante.

Passando al pensiero moderno si può dire che al centro dell'interesse è l'uomo; non l'uomo in rapporto a Dio, ma l'uomo in rapporto al mondo fuori di lui. Un esempio è in Spinoza e un altro in Hegel, per i quali piuttosto risorge la posizione neoplatonica dell'Uno che deve spiegare il molteplice mondano: «salvo che all'emanazione viene sostituito, in Spinoza, il rapporto di Sostanza e attributi, di attributi e dei loro modi, e in Hegel la dialettica del pensiero creatore»¹⁵.

All'indirizzo cristiano medievale si ispira invece Gioberti, la cui dialettica si svolge dentro il rapporto mimesi-metessi in cui consiste la partecipazione del creato all'atto creatore.

La dottrina della partecipazione è infine presente in alcune correnti dell'esistenzialismo e dello spiritualismo come, per esempio, nel pensiero di Lavelle, per il quale creazione vuol dire

¹⁰ A. Carlini, voce *Partecipazione*, cit., p. 295.

¹¹ Cfr. C. Fabro, *La nozione metafisica di partecipazione secondo S. Tommaso d'Aquino*, cit. Nella ricerca delle fonti della nozione di partecipazione, si possono distinguere, per semplicità di esposizione, due linee di ricerca: una greco-cristiana tra cui si annoverano Agostino, lo Pseudo Dionigi e Boezio, e una greco-araba tra cui spicca Avicenna. Nella sua ricostruzione l'Autore ricorda soltanto quelle fonti che, dal testo stesso di Tommaso, appaiono aver avuto un influsso d'ordine sistematico in relazione all'argomento in questione: esse quindi non sono le uniche.

¹² Tommaso d'Aquino, *Summa theologiae*, I, q. 44, art. 1, Ed. San Paolo, Cinisello Balsamo (Milano) 1999.

¹³ N. Abbagnano, voce *Partecipazione*, cit., p. 650.

¹⁴ B. Mondin, voce *Partecipazione*, in *Dizionario enciclopedico di filosofia, teologia e morale*, Massimo, Milano 1989, p. 619.

¹⁵ A. Carlini, voce *Partecipazione*, cit., p. 295.

partecipazione così determinata: l'atto puro, pur essendo al di là della distinzione di soggetto e oggetto, si partecipa in questa stessa distinzione¹⁶.

Nello specifico, il messaggio biblico illustra la realtà della partecipazione attraverso una serie di categorie, tra le quali: la creazione come realtà dinamica; l'uomo creato come essere sociale; la storia come storia di salvezza¹⁷. Per quanto attiene alla prima categoria la creazione è al contempo come dato e compito: «l'uomo, con la sua molteplice attività, è chiamato a portare a compimento l'opera della creazione, che resta aperta a sempre nuove realizzazioni»¹⁸. L'essere umano viene quindi chiamato da Dio ad essere responsabilmente partecipe delle sorti dell'universo.

Un'altra categoria biblica fondante la partecipazione è la socialità considerata come una dimensione originaria della persona: «il dato originario dell'uomo non è soltanto l'autocoscienza, ma anche ed essenzialmente la relazione con gli altri e la differenziazione dagli altri»¹⁹. Individualità ed esigenza della comunità sono dimensioni umane ugualmente originarie. Ancora, «non vi è alcuna realizzazione di sé a prescindere dalla reciproca partecipazione umana in una dinamica del ricevere e del dare»²⁰. Non vi può essere pertanto, secondo la Bibbia, un concetto individualistico dell'uomo, come non vi può essere un concetto individualistico della salvezza. La storia stessa viene interpretata infatti come storia di salvezza, in quanto la partecipazione al regno di Dio passa attraverso la responsabile costruzione della storia umana: «la salvezza cristiana non è salvezza oltre la storia, ma è salvezza per questo mondo e per questa storia». La partecipazione al Regno di Dio, quindi, fonda e passa attraverso la partecipazione fedele alla costruzione di questa storia. Così il mondo creato per tutti, la fraternità, sono «verità che muovono incessantemente ad essere partecipi responsabilmente verso la storia dell'umanità».

Il pensiero sociale cristiano propone l'ideale della società partecipativa in tutti i campi: dalla comunità più piccola, la famiglia, alla più grande comunità dei popoli. La società partecipativa «presuppone un modello di società personalistica e pluralista, nel senso del riconoscimento dell'autonomia della persona nei confronti del potere pubblico, e parimenti del diritto della persona alla libera creazione di formazioni o aggregazioni sociali indipendenti nei confronti dello stato ma coordinate al bene comune, di cui l'autorità pubblica deve essere garante»²¹. Intesa in questa prospettiva, la categoria etica della partecipazione è tra quelle proposte nell'insegnamento sociale cattolico, dove viene considerata come condizione imprescindibile della crescita dell'uomo e della società, come è stato sempre più accentuato in diverse fasi.

Come ricorda Lorenzetti in una sua attenta analisi, da Leone XIII a Pio XII la partecipazione è quasi esclusivamente la partecipazione operaia alla propria associazione e all'impresa economica. Con Giovanni XXIII e il concilio Vaticano II la partecipazione si estende all'ambito stesso della politica e, da ultimo, viene reclamata da ogni cittadino e si trasferisce all'intera vita sociale in tutti i suoi ambiti. Ivi si precisa che la comunità è da considerare come il «luogo di socializzazione storica della condizione umana» e si sottolinea «il compito di partecipazione nel responsabile contributo delle proprie capacità»²². In particolare, la lettera apostolica *Octogesima advenientes* di Paolo VI rappresenta la *magna charta* della partecipazione sia per gli ambiti che vengono esplicitati sia per la metodologia che suggerisce. Qui si afferma che la partecipazione nella e alla vita sociale è un'esigenza della dignità e della libertà dell'uomo. Nella vita pubblica egli non può essere oggetto di scelte altrui ma soggetto partecipe di scelte che riguardano tutti: «è esigenza di dignità umana quella che fa passare

¹⁶ Ivi, p. 296.

¹⁷ L. Lorenzetti, voce *Partecipazione*, in F. Compagnoni, G. Piana, S. Privitera (a cura di), *Nuovo dizionario di teologia morale*, Ed. Paoline, Cinisello Balsamo (Mi) 1990, pp. 889-892.

¹⁸ Ivi, p. 890.

¹⁹ *Ibidem*.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ Ivi, p. 891.

²² Concilio Vaticano II, *Gaudium et Spes*, IV, art. 74, Decr. 1576, 1965.

l'uomo da soggetto passivo a cittadino responsabile del proprio destino e corresponsabile di quello altrui»²³. La medesima visione si ritrova nella *Laborem exercens* di Giovanni Paolo II, dove il principio si estende dal lavoro ad ogni ambito di vita²⁴.

Venendo ad oggi, Benedetto XVI nella *Caritas in veritate*²⁵ afferma che, in riferimento anche alla crisi economica in atto, «con un meglio calibrato ruolo dei pubblici poteri, è prevedibile che si rafforzino quelle nuove forme di partecipazione alla politica nazionale e internazionale che si realizzano attraverso l'azione delle Organizzazioni operanti nella società civile; in tale direzione è auspicabile che crescano un'attenzione e una partecipazione più sentite alla *res publica* da parte dei cittadini». Si sostiene infatti che «quando la logica del mercato e quella dello Stato si accordano tra loro per continuare nel monopolio dei rispettivi ambiti di influenza, alla lunga vengono meno la solidarietà nelle relazioni tra i cittadini, la partecipazione e l'adesione, l'agire gratuito»; pertanto è necessario rivedere le politiche di solidarietà sociale «applicandovi il principio di sussidiarietà e creando sistemi di previdenza sociale maggiormente integrati, con la partecipazione attiva dei soggetti privati e della società civile». Infatti, «un sistema di solidarietà sociale maggiormente partecipato e organico, meno burocratizzato ma non meno coordinato, permetterebbe di valorizzare tante energie, oggi sopite, a vantaggio anche della solidarietà tra i popoli».

La partecipazione sociale prende, inoltre, spessore alla luce dei principi classici del pensiero sociale cristiano: il bene comune, di volta in volta realizzato con la partecipazione e l'apporto creativo e libero di tutti; la solidarietà, finalizzata a creare l'uguaglianza dei diritti dell'uomo nell'intera famiglia umana; la sussidiarietà, diretta a massimizzare la partecipazione dei singoli e a rafforzare gli organismi intermedi²⁶.

Ambito sociologico e politico

Nel suo senso più ampio la partecipazione sociale indica di fatto la partecipazione di una persona alla società; in realtà «questa partecipazione dovrebbe essere chiamata piuttosto societaria o anagrafica, riservando il concetto di partecipazione sociale a quello che include la responsabilità verso gli altri in termini di decisa e volontaria oblatività»²⁷. Il passaggio dalla partecipazione societaria o passiva alla partecipazione sociale o attiva costituisce uno dei problemi educativi tra i più importanti in quanto esige la risposta al quesito di come indurre alla volontaria partecipazione alla vita sociale del popolo di appartenenza o quanto meno alle comunità, ai gruppi organizzati, alle associazioni, in cui un popolo è organizzato.

In sociologia dunque per “partecipazione” si intende «non il semplice fatto di far parte della vita sociale», ma «si vuole qualificare un certo tipo di presenza, in base al quale l'uomo contemporaneo riesce ad avere nella complessa società, dinamica ed evolutiva, in cui è immerso, una posizione tale che gli consenta di essere e operare non come semplice “oggetto”, ma quale “soggetto” in qualche misura “corresponsabile” e “condeterminante” di tutte le decisioni sociali che lo coinvolgono»²⁸. In un

²³ Paulus PP. VI, Epist. apost. *Octogesima advenientes*. 80° anniversario dell'enciclica *Rerum Novarum*, 1971 (http://www.vatican.va/holy_father/paul_vi/apost_letters/documents/hf_p-vi_apl_19710514_octogesima-adveniens_it.html#fn1).

²⁴ Ioannes Paulus PP. II, *Laborem exercens*. Ai venerati fratelli nell'episcopato ai sacerdoti alle famiglie religiose ai figli e figlie della Chiesa e a tutti gli uomini di buona volontà sul lavoro umano nel 90° anniversario della *Rerum Novarum*, 1981 (<http://www.vatican.va/edocs/ITA1219.HTM>).

²⁵ Cfr. Benetto XVI, *Lettera enciclica sullo sviluppo umano integrale nella carità e nella verità: Caritas in Veritate*, n. 1; 18 (29 giugno 2009), Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano 2009.

²⁶ L. Lorenzetti, voce *Partecipazione*, cit., p. 892.

²⁷ F. Larocca, voce *Partecipazione*, cit., p. 8776.

²⁸ Cfr. G. Mattai, voce *Partecipazione*, in F. Demarchi e A. Ellena (a cura di), *Dizionario di Sociologia*, Ed. Paoline, Cinisello Balsamo (Mi) 1976, citato in L. Secco, voce *Partecipazione*, in G. Flores d'Arcais (a cura di),

primo e generico approccio si può dire pertanto che la partecipazione è coestensiva al fatto sociale: «ogni persona, lo voglia o no, interagisce con l'altro e concorre ad un certo modo di essere sociale»²⁹. Tuttavia il coinvolgimento della persona o del gruppo nella vita sociale può avvenire in forme e modalità diverse, indicando ora la semplice presenza ad una situazione, ora il coinvolgimento e l'impegno in qualcosa.

Secondo Gallino, il termine partecipazione viene usato nel linguaggio sociologico in due sensi, l'uno forte e l'altro debole³⁰. Nel primo caso significa intervenire nei o sui centri di governo di una collettività di cui si è membri «dove partecipare alle decisioni implica una possibilità reale e l'atto concreto del concorrere a determinare, su un piano di relativa eguaglianza con gli altri membri, gli obiettivi principali della vita della collettività, la destinazione delle risorse di ogni tipo a determinati impieghi alternativi, il modello di convivenza verso cui tendere, la distribuzione fra tutti dei costi e dei benefici». Ed è in questo ultimo senso che un elevato grado di partecipazione diviene uno dei tratti caratteristici della democrazia. Mentre nel secondo è sufficiente la presenza, il «prendere parte in misura più o meno intensa e regolare alle attività caratteristiche di un gruppo, un'associazione ecc., sussista o meno per il soggetto la possibilità reale di intervenire efficacemente nelle o sulle decisioni di maggior rilievo che si prendono nei centri di governo della collettività considerata». Tuttavia tra presenza e decisione si dà tutta una serie di situazioni intermedie, per cui i gradi e i livelli di partecipazione divengono in tal modo molteplici e sfumati.

La ricerca sociologica sulle due forme appena citate, di partecipazione forte e debole, mira a individuare le relazioni esistenti tra l'intensità dell'una e dell'altra: «una scarsa misura congiunta di entrambe è un indicatore di marginalità politica ed economica; per contro una scarsissima forma debole unita a una elevata forma forte, prevalentemente eterodiretta, è considerata un tratto caratteristico della massa dei cittadini in molte società contemporanee; infine l'incremento graduale e simultaneo di ambedue entro una data popolazione è annoverato tra gli indici di modernizzazione»³¹.

Anche nella terminologia della scienza politica l'espressione partecipazione viene generalmente usata per designare tutta una serie di attività, dall'atto di voto alla milizia in un partito³², per cui si presta a varie interpretazioni in quanto si può partecipare, o prendere parte a qualcosa, in maniera ben diversa, da spettatore più o meno marginale a protagonista di rilievo. Secondo Sani vi sono almeno tre forme o livelli di partecipazione politica. La prima, che possiamo designare col termine di presenza, è la forma meno intensa e più marginale: si tratta di comportamenti essenzialmente ricettivi o passivi quali la presenza a riunioni, l'esposizione volontaria a messaggi politici, cioè situazioni in cui l'individuo non porta alcun proprio contributo. La seconda forma può essere indicata col termine di attivazione: qui il soggetto svolge, all'interno o all'esterno di una organizzazione politica una serie di attività cui è permanentemente delegato o di cui viene incaricato di volta in volta o di cui si può fare promotore egli stesso, come l'impegno in campagne elettorali o in manifestazioni di protesta. Il termine partecipazione, inteso in senso stretto, potrebbe essere riservato, infine, alle situazioni in cui l'individuo contribuisce direttamente o indirettamente ad una decisione politica: in forma diretta solo in contesti politici molto ristretti; in forma indiretta attraverso la scelta del personale dirigente cioè del personale delegato per un certo periodo di tempo a prendere in considerazione alternative ed effettuare scelte vincolanti per l'intera società³³.

L'ideale democratico prevede una cittadinanza attenta agli sviluppi della cosa pubblica, informata sugli avvenimenti politici, al corrente delle principali questioni, in grado di scegliere tra le diverse

Nuovo Dizionario di pedagogia, Ed. Paoline, Milano 1987, p. 882. In particolare inizialmente è stato il tema della partecipazione operaia a livello di vita aziendale che ha fortemente attratto la attenzione della sociologia.

²⁹ Cfr. L. Lorenzetti, voce *Partecipazione*, cit.

³⁰ L. Gallino, voce *Partecipazione*, in *Id. Dizionario di sociologia*, Utet, Torino 1978, pp. 498-499.

³¹ Ivi, pp. 498-499.

³² G. Sani, voce *Partecipazione politica*, in N. Bobbio, N. Matteucci, *Dizionario di politica*, Utet, Torino 1976, p. 703.

³³ *Ibidem*.

alternative proposte dalle forze politiche ed impegnata in forme dirette o indirette di partecipazione. Numerose ricerche condotte dimostrano chiaramente che la realtà è ben diversa³⁴. In primo luogo l'interesse per la politica è circoscritto ad una cerchia ben limitata di persone, e, nonostante il rilievo dato agli avvenimenti politici dalle comunicazioni di massa, anche il grado di informazione politica è assai basso. Quanto poi alla partecipazione vera e propria la forma più comune è la partecipazione elettorale. Tuttavia in diversi paesi, ivi inclusi alcuni di quelli che hanno una lunga tradizione democratica come gli Stati Uniti, i tassi di astensionismo toccano spesso punte assai elevate. In altri paesi in cui l'astensionismo è ridotto, come in Italia, alla partecipazione elettorale non si accompagnano altre forme di partecipazione politica: la milizia in partiti politici tocca una fascia abbastanza ristretta della cittadinanza. Il quadro non migliora di molto se si considera l'iscrizione ad altre associazioni non esplicitamente politiche che, tuttavia, esercitano spesso un certo peso sulla vita politica e possono essere viste come veicoli sussidiari di partecipazione politica, come i sindacati, le associazioni culturali, ricreative, religiose.

In più da varie statistiche risulta che una minima percentuale di cittadini partecipa attivamente e per lo più si tratta delle stesse persone che si impegnano nei vari campi della vita associata. Ciò è in parte dovuto al fatto che «le grandi ideologie del progresso, da un lato, e delle rivoluzioni, dall'altro, fino ad un tempo abbastanza recente avevano saputo convogliare e mobilitare una partecipazione di vasta portata. Ora queste grandi idealità sociali sono entrate in crisi»³⁵.

Inoltre dopo la stagione della partecipazione di massa degli anni della contestazione e della «pretesa partecipazione di una minoranza armata decisa a realizzare in forme anarchiche l'utopia della partecipazione totale da parte del popolo», la democrazia si è data delle leggi che controllano la partecipazione nei vari settori della vita politica sociale; tuttavia «il controllo partecipativo se da una parte ha responsabilizzato le persone che intervengono a vari livelli, d'altro canto ha in qualche modo ridotto la carica utopica dell'innovazione sociale, irrigidendola in strutture facilmente controllabili da parte di gruppi di potere sia pure all'interno di organismi pluralisticamente eletti»³⁶, accentuando il diffondersi di un generale senso di impotenza e di incapacità di cambiamento.

Si può infatti osservare che le caratteristiche di una data società, in un preciso periodo storico, indicano globalmente anche le possibilità e le modalità della partecipazione.

Paradossalmente «l'esigenza di partecipazione si riafferma in un'epoca che ha creato, ad opera della burocrazia e della tecnocrazia, una fitta rete di costrizioni in tutti gli ambienti della vita sociale»³⁷: la sensazione del «tutto programmato» scoraggia a volte in partenza la libertà e la creatività. Per Lorenzetti d'altra parte la partecipazione può verificarsi proprio in questo tempo e in questa società, mobilitata da scopi o obiettivi capaci di ottenere consenso e giustificare l'impegno: «la crisi di partecipazione può essere intesa allora come crisi di motivazioni e di valori sociali che siano capaci di dare senso e orientamento»³⁸. Si avverte infatti oggi, e proprio nelle società cosiddette avanzate, una forte domanda etica che si qualifica come domanda di senso e di finalizzazione.

Attivare fruttuosamente ed efficacemente la partecipazione presuppone un cambiamento della società: «Non è ipotizzabile una spinta alla partecipazione in un contesto in cui di fatto si è esclusi, sempre e ad ogni livello, da ogni partecipazione: Solo attivando a tutti i livelli nuove energie di partecipazione si potrà realizzare un elevato grado di partecipazione anche sul piano della vita pubblica»³⁹.

La società partecipativa è allora un obiettivo che rinvia, da un lato, alla formazione di persone

³⁴ *Ibidem*.

³⁵ L. Lorenzetti, voce *Partecipazione*, cit., p. 887.

³⁶ F. Larocca, voce *Partecipazione*, cit., p. 8777.

³⁷ L. Lorenzetti, voce *Partecipazione*, cit., p. 893.

³⁸ *Ibidem*.

³⁹ G. Campanini, *Cittadini e partiti: quale partecipazione?*, La Scuola, Brescia 1980, p. 53.

critiche, disponibili al dialogo e al cambiamento, in grado di impiegare le proprie capacità, le proprie risorse nelle quotidiane “politiche della vita” – secondo quanto suggerito dal *capability approach*⁴⁰ - e, dall’altro, alla predisposizione di strutture di partecipazione ad ogni livello, «così che i cittadini non siano semplicemente convocati a ratificare decisioni già prese dall’alto, ma chiamati davvero, secondo una metodologia appropriata, alla preparazione e all’elaborazione di decisioni»⁴¹.

Ambito psicologico

La psicologia, quando si è occupata di partecipazione, lo ha fatto per lo più all’interno di precise aree di ricerca come la psicologia politica, la psicologia dei gruppi e in particolare la psicologia di comunità⁴².

La psicologia di comunità si caratterizza per l’interesse rivolto alle persone, considerate nel contesto dei loro ambienti e sistemi di vita e per l’utilizzo delle conoscenze acquisite in funzione di un cambiamento orientato a migliorare la qualità della vita e il benessere della popolazione.

Dal punto della psicologia il valore della partecipazione è stato bene delineato da Rappaport⁴³, come un processo aperto e inclusivo di soluzione dei problemi, di presa di decisione, di negoziazione

⁴⁰ Un possibile orientamento può venire in questo senso dal “capability approach”. Il concetto di “capability” non ha una precisa data di nascita, ma rappresenta piuttosto l’esito di un percorso di studi condotto dall’economista Amartya Sen, inizialmente intrapreso per contrastare alcuni assunti stringenti dell’economia neoclassica, a cui si è affiancata la filosofa Martha Nussbaum.

L’idea alla base del Capability Approach consiste nel porre attenzione, nei raffronti sul benessere, individuale o aggregato, non tanto sulle variabili solitamente utilizzate a tale scopo – come il reddito, il consumo, i bisogni sociali o la felicità – quanto su ciò che Sen chiama le capabilities to function, vale a dire le effettive opportunità che gli individui hanno di essere e di fare ciò che realmente vogliono, intendendo la qualità della vita come libertà reale di vivere la vita cui si attribuisce, a ragione, valore: il Capability Approach a vantaggio di una persona riguarda la valutazione della persona stessa in termini di abilità di poter raggiungere un funzionamento utile come parte della loro vita. Sen pertanto definisce “capacitazioni” l’insieme delle risorse relazionali di cui una persona dispone, congiunto con le sue capacità di fruirne e quindi di impiegarle operativamente (Cfr. A.K. Sen, *Lo sviluppo è libertà*, Mondadori, Milano 2000). Nussbaum, con alcune variazioni, considera come centrali le capacità (intese come ciò che le persone possono essere messe in grado di fare e non come meri funzionamenti) e ne individua di tre tipi: quelle fondamentali, quelle interne e quelle combinate. Ogni persona dovrebbe pertanto essere messa nelle condizioni di esplicitare il proprio ventaglio di competenze, per quanto residuali, avendo sempre come modello l’idea intuitiva di una vita che sia degna della dignità di un essere umano (Cfr. M. Nussbaum, *Giustizia Sociale e Dignità Umana*, il Mulino, Bologna 2002, p. 19). Lo slittamento del fuoco dai bisogni e dalle risorse alle capacità «comporta la ridefinizione del rapporto tra soggetto del welfare e politiche sociali che ponga al centro la persona, intesa non come terminale dell’attenzione (spesso compassionevole) e della valutazione del sistema professionale, ma come protagonista, a partire proprio dalla definizione dei bisogni, che nel welfare delle “politiche dell’emancipazione” era competenza esclusiva del sistema esperto. Nelle “politiche della vita” le persone sono considerate come «i migliori giudici di ciò che è bene per loro...» e quindi come partners responsabili e liberi, con le loro competenze esperienziali da mettere in gioco, a pari titolo con i sistemi esperti (L. Colaianni, *Per un servizio sociale trasformativo: approccio dell’agency e narrazione*, www.assistentsociali.org, Le “capabilities” secondo A. Sen e M. Nussbaum *seconda parte*). Capabilities e libertà sostanziali, nel pensiero dei due autori, «sono proposte come strettamente vincolate fino all’affermazione per cui in verità, al centro della lotta contro la privazione c’è, in ultima analisi, l’azione individuale; ma quella libertà di agire che possediamo in quanto individui è, nello stesso tempo, irrimediabilmente delimitata e vincolata dai percorsi sociali, politici ed economici che ci sono consentiti» (L. Colaianni, *Per un servizio sociale trasformativo: approccio dell’agency e narrazione*, www.assistentsociali.org, Le “capabilities” secondo A. Sen e M. Nussbaum *seconda parte*).

⁴¹ L. Lorenzetti, voce *Partecipazione*, cit., p. 895.

⁴² T. Mannarini, *Comunità e partecipazione. Prospettive psicosociali*, Franco Angeli, Milano 2004, p. 7.

⁴³ Cfr. J. Rappaport, *In praise of paradox. a social policy of empowerment over prevention*, in “American journal of Community Psychology”, 1, 1981, pp. 1-25; J. Rappaport, *Terms of empowerment/exemplars of prevention:*

delle relazioni e di reperimento di risorse per i gruppi svantaggiati. In termini generali, la psicologia di comunità utilizza il concetto di partecipazione quale pre-condizione e mezzo per promuovere l'*empowerment* dei singoli, delle organizzazioni e delle comunità locali.

Il termine *empowerment*, che letteralmente richiama uno sviluppo di “acquisizione di potere” – inteso come capacità di poter intervenire attivamente sulla propria vita⁴⁴ - sintetizza un processo mediante il quale gli individui aumentano la possibilità di esercitare un controllo attivo sulla propria esistenza, sviluppando abilità che permettano loro di effettuare una lettura critica della realtà e stimolando l'elaborazione e l'assunzione di strategie opportune per il raggiungimento di obiettivi personali e sociali. In particolare Zimmermann e Rappaport⁴⁵ aumentano l'area di comprensione dell'*empowerment* cogliendone proprio il nesso tra le competenze personali e il desiderio dell'individuo di intervenire nel territorio di appartenenza. È poi con Bruscazioni⁴⁶ che vi sarà un ulteriore approfondimento, intendendolo come ampliamento delle risorse attivabili e quindi aumento del ventaglio delle possibilità di scelta.

Riprendendo questi apporti, Martini afferma che la partecipazione non è quindi mero coinvolgimento, inteso come il processo attraverso il quale i soggetti vengono toccati emotivamente da un evento e assumono la propensione a fare qualcosa, ad assumersi impegni rinunciando alla passività e alla delega, bensì «il coinvolgimento è condizione per la partecipazione ma in più questa implica un esercizio reale del potere, inteso sia come potere decisionale che di verifica dei risultati»⁴⁷.

Guardando all'individuo, come suggerisce Mannarini⁴⁸, si coglie una stretta correlazione tra partecipazione e benessere⁴⁹ in generale, infatti, l'impegno nel raggiungimento di obiettivi soggettivamente significativi rafforza il senso di *agency*⁵⁰ e di autoefficacia⁵¹, innalzando il livello totale di *empowerment* psicologico. Anche la prospettiva *life-span*⁵² e le teorie del *social support*⁵³ identificano nella partecipazione un fattore protettivo nella misura in cui incrementa il contatto con gli altri, articola i reticoli personali e accresce le probabilità di sviluppare relazioni di mutuo aiuto. In altri termini, «la partecipazione appare in grado di produrre benessere agendo sul piano dell'integrazione e

Toward a theory for community psychology, in “American Journal of Community Psychology”, 2, 1987, pp. 121-148.

⁴⁴ Cfr. J. Rappaport, *In praise of paradox. a social policy of empowerment over prevention*, cit.; C. Piccardo, *Empowerment. Strategie di sviluppo organizzativo centrate sulla persona*, Raffaello Cortina, Azzate (Varese) 1995.

⁴⁵ Cfr. M.A. Zimmerman, J. Rappaport, *Citizen participation, perceived control, and psychological empowerment*, in “American Journal of Community Psychology”, 5, 1988, pp. 725-750.

⁴⁶ Cfr. M. Bruscazioni, *Persona empowerment.: poter aprire nuove possibilità di lavoro e nella vita*, Franco Angeli, Milano 2007.

⁴⁷ E.R. Martini, A. Tortia, *Far lavoro di comunità*, Carocci, Roma 2003.

⁴⁸ T. Mannarini, Voce *Partecipazione*, in www.dipsi.eu.

⁴⁹ Cfr. N. Cantor, C.A. Sanderson, *Life task participation and well-being: The importance of taking part in daily life*, in D. Kahneman, E. Diener, *Well-being: The foundation of hedonic psychology*, Sage, London 1999, pp. 230-243.

⁵⁰ Cfr. N. Cantor, *From thought to behavior: 'Having' and 'doing' in the study of personality and cognition*, in “American Psychologist”, 6, 1990, pp. 735-750. Il concetto di agentività umana (*human agency*), punto cardine della teoria sociale cognitiva dello psicologo sociale Albert Bandura, può essere definito come la capacità di agire attivamente e trasformativamente nel contesto in cui si è inseriti. Tale funzione umana, che riguarda sia i singoli individui sia i gruppi, operativamente si traduce nella facoltà di generare azioni mirate a determinati scopi.

⁵¹ Il senso di efficacia percepita - processo cognitivo chiave per l'analisi dell'agentività umana - può essere definito come l'insieme delle credenze che le persone hanno circa la loro efficacia nel gestire gli eventi, perseguire le proprie scelte e aspirazioni e perseverare negli sforzi.

⁵² La prospettiva *life-span*, originariamente delineata dallo psicologo Erik Erickson, indica un approccio secondo cui le esperienze che si verificano nell'intero corso del ciclo di vita contribuiscono allo sviluppo umano, caratterizzato da fasi e compiti specifici per ogni fase.

⁵³ Si intende per *social support* il sostegno sociale che può essere veicolato, sia in maniera formale che informale, all'interno delle reti di relazioni entro cui le persone sono inserite.

dell'accettazione sociale, nonché sulla percezione di poter offrire un contributo, oltre che a se stessi, anche alla società»⁵⁴. I contesti in cui la partecipazione viene così ad esplicarsi diventano tutti dei potenziali *empowering community settings*⁵⁵.

Guardando pertanto alla collettività, sempre secondo Mannarini, l'importanza della partecipazione deriva dal suo costituire la base dei processi finalizzati a migliorare le condizioni ambientali, sociali ed economiche di un territorio e dei suoi abitanti⁵⁶. In una prospettiva di sviluppo di comunità la questione centrale è quella di sostenere e promuovere forme di partecipazione che abbiano una funzione di trasformazione sociale.

La psicologia di comunità ha inoltre sempre più attribuito interesse di studio e importanza in particolare alla partecipazione sociale dei giovani e degli adolescenti. L'idea fondamentale è che, facendo crescere la "coscienza partecipativa" degli adolescenti, sia possibile da un lato «creare un futuro migliore per la società» e dall'altro «evitare che le energie, le motivazioni e le incertezze delle nuove generazioni vengano dirottate verso manifestazioni problematiche o devianti»⁵⁷.

Si è infatti cercato progressivamente di favorire la partecipazione sociale e lo sviluppo dei soggetti individuali e collettivi prima ai margini, come appunto le giovani generazioni o anche gli svantaggiati⁵⁸. Si tratta quindi di facilitare e creare contesti in cui i soggetti altrove isolati e senza voce, ma anche organizzazioni e comunità, riescano a ottenere riconoscimento e possibilità di influenza sulle decisioni che riguardano la propria vita. Secondo Amerio fondamentale diviene allora il richiamo alla nozione di "soggetto attivo" «un essere capace di costruire/ricostruire il mondo in cui vive non solo nell'ambito della sua mente ma anche concretamente attraverso la sua attività pratica»⁵⁹.

Queste ultime considerazioni divengono particolarmente rilevanti con riferimento alla disabilità. Secondo la terminologia propria dell'Icf⁶⁰ – Classificazione Internazionale del Funzionamento dell'Oms –, che rappresenta una grande svolta nella concezione del rapporto salute-patologia-handicap e ambiente, il termine "limitazione dell'attività" ha sostituito il termine "disabilità" della precedente Icdh⁶¹ e il termine "restrizione della partecipazione" quello di "handicap".

Senza misconoscere che possono esistere difficoltà nel funzionamento individuale, questo documento cerca tuttavia di far leva sul fatto che il benessere dell'individuo è dato proprio dal poter partecipare il più possibile alle situazioni della propria vita in modo pieno e senza restrizioni dall'esterno.

La partecipazione è quindi una componente determinante per la vita e per la sua qualità. In particolare, quando si entra in relazione con soggetti in crescita o con disabilità, porre attenzione alla partecipazione creando condizioni e motivando a sentimenti attivi di appartenenza può cambiare il significato, il potere e gli effetti di qualsiasi tipo di intervento e di relazione e, conseguentemente, la qualità della stessa vita⁶².

⁵⁴ T. Mannarini, Voce *Partecipazione*, cit.

⁵⁵ Cfr. K. Maton, *Empowering community settings: Agents of individual development, community betterment, and positive social change*, in "American Journal of Community Psychology", 41, 2008, pp. 4-21.

⁵⁶ Cfr. G. Noto, G. Lavanco, *Lo sviluppo di comunità*, Franco Angeli, Milano, 2000.

⁵⁷ G. Lavanco, *Oltre la politica: psicologia di comunità, giovani e partecipazione*, Franco Angeli, Milano 2001.

⁵⁸ P. De Sario, *Pofessione facilitatore : le competenze chiave del consulente alle riunioni di lavoro e ai forum partecipati*, Franco Angeli, Milano 2005, p. 100.

⁵⁹ P. Amerio, *Psicologia di comunità*, Il Mulino, Bologna 2000, p. 38.

⁶⁰ Organizzazione mondiale della sanità, *Classificazione internazionale del funzionamento, delle disabilità e della salute*, 2001.

⁶¹ Organizzazione mondiale della sanità, *Classificazione Internazionale delle menomazioni, delle disabilità e degli handicap*, 1980.

⁶² G. Fava Vizziello, *La partecipazione*, Piccin, Padova 2008, p. 13.

Allegato 2: materiali della fase “esplorativo-conoscitiva”

Il lavoro relativo a interviste e focus group rientra nel Progetto di Ateneo dell’Università di Padova (2009-2011) “Il Progetto Pedagogico della Convenzione Internazionale sui diritti dell’infanzia a vent’anni dalla sua adozione. Diritto all’educazione e educazione ai diritti umani: bilancio e prospettive all’incrocio tra saperi” (Responsabile Scientifico Prof.ssa Emanuela Toffano).

(Si ricorda che il presente lavoro di ricerca prende in esame i dati relativi alle due aree tematiche “diritto alla partecipazione” e “diritto all’ascolto”).

I materiali, presentati di seguito, sono:

- a) Materiali relativi all’intervista con adulti
- b) Materiali relativi ai focus group con adolescenti
- c) Materiali relativi ai focus group con bambini

a) Materiali relativi all'intervista

Lettera di presentazione



Università degli Studi di Padova
 Centro Interdipartimentale di Pedagogia dell'Infanzia
 (Direttore Prof. Giuseppe Milan)

Gentile Signora, Gentile Signore

in qualità di Responsabile scientifico di un Progetto di Ricerca dell'Università degli Studi di Padova (dal titolo *Il progetto pedagogico della Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia a vent'anni dalla sua adozione. Diritto all'educazione e educazione ai diritti umani: bilancio e prospettive all'incrocio tra saperi*), mi rivolgo a Lei per una richiesta di collaborazione.

Il Gruppo di Ricerca impegnato nel Progetto, composto da esperti di diversi ambiti disciplinari, è particolarmente interessato a raccogliere opinioni ed esperienze di figure coinvolte a vario titolo nell'educazione delle nuove generazioni (in particolare genitori, insegnanti, educatori di professione, animatori di associazioni, allenatori sportivi, responsabili di agenzie educative). Lo scopo è quello di raccogliere elementi utili, dal punto di vista pedagogico, per conoscere meglio la realtà in cui crescono attualmente bambini e adolescenti ed elaborare efficaci linee e strategie di intervento educativo.

Le chiedo pertanto la disponibilità a concedere una breve intervista, di circa trenta minuti, in cui potrà offrire il Suo prezioso contributo di riflessione ed esperienza. Da parte mia è garantito l'anonimato e altresì assicurata l'informazione sui risultati raggiunti.

Qualora intendesse partecipare all'indagine, verrà contattata da uno dei membri del Gruppo di Ricerca, per fissare un incontro nel rispetto delle Sue esigenze.

RingraziandoLa molto per l'attenzione e confidando in una Sua affermativa risposta, Le porgo i saluti più cordiali.

Padova, 3 maggio 2010

Emanuela Toffano

(Professore di Pedagogia generale
 e Pedagogia dell'Infanzia e della Preadolescenza,
 Vice-direttore del Centro interdipartimentale
 di Pedagogia dell'Infanzia
 dell'Università degli Studi di Padova)

*Traccia per l'intervista semistrutturata*⁶³

Traccia per la presentazione

Come le ha anticipato la responsabile della Ricerca di Ateneo, prof.ssa Toffano, nella lettera di presentazione, il Gruppo di Ricerca impegnato nel Progetto è composto da esperti di diversi ambiti disciplinari.

Noi ci occupiamo del punto di vista pedagogico, per raccogliere nello specifico opinioni ed esperienze di figure coinvolte a vario titolo nell'educazione delle nuove generazioni: in particolare stiamo ascoltando genitori, insegnanti, educatori di professione, animatori di associazioni, allenatori sportivi, responsabili di agenzie educative.

Ci focalizziamo sul diritto all'educazione e sul diritto alla partecipazione, proclamati da importanti Carte internazionali, in particolare dalla Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, approvata dall'Onu a New York nel 1989, di cui da poco sono ricorsi i vent'anni.

Lo scopo è quello di raccogliere elementi utili, dal punto di vista pedagogico, per conoscere meglio la realtà in cui crescono attualmente bambini e adolescenti ed elaborare efficaci linee e strategie di intervento educativo.

In questa intervista, che in genere dura circa trenta minuti, ma per la quale possiamo anche fermarci più a lungo, se preferisce approfondire alcune tematiche, lei potrà offrire il suo prezioso contributo di riflessione ed esperienza. Ci tengo a specificare, e nel caso lo ricorderò nel corso dell'intervista, che ci riferiamo alla sua specifica esperienza come insegnante in questo contesto sociale e territoriale.

Al termine della ricerca, se le fa piacere, la contatteremo per informarla sui risultati raggiunti.

Come in ogni ricerca, viene garantito l'anonimato: il suo nome non apparirà in alcun modo in quanto verrà attribuito ad ogni intervista un codice numerico.

Ringraziandola per la disponibilità all'intervista, le chiedo anche se posso registrare la nostra conversazione: ci permetterà di essere fedeli a quanto lei mi racconterà e ci consentirà di utilizzare strumenti di analisi più approfonditi. La registrazione servirà esclusivamente per la trascrizione dell'intervista e sarà mia cura non riportare eventuali nomi propri in fase di trascrizione.

Se è d'accordo procediamo.

A. Dati Anagrafici

Genere

Età

Titolo di studio

Numero di bambini-ragazzi seguiti

Fascia d'età: 0_5 6_10 11_13 14_18

B. Rappresentazioni sul diritto all'educazione

1) Secondo il suo punto di vista, in che cosa consiste il diritto all'educazione?

2) Potrebbe allora precisare sinteticamente quali sono, secondo lei, le finalità dell'educazione? A cosa l'educazione deve tendere, principalmente?

C. Favorire lo sviluppo armonioso e completo

La Convenzione affronta all'art. 29 proprio il diritto all'educazione, esplicitando tra le finalità dell'educazione, quella di favorire lo sviluppo armonioso e completo di ogni bambino e ragazzo.

3) In generale, secondo lei, nel nostro contesto (ambiente socio-territoriale), quali elementi favoriscono lo sviluppo armonioso e completo?

4) Quali elementi, invece, ostacolano lo sviluppo armonioso e completo?

5) In particolare, quali sono a scuola, gli elementi che, secondo la sua esperienza di insegnante, favoriscono lo sviluppo armonioso e completo?

6) Quali sono, invece, sempre a scuola, gli elementi che ostacolano lo sviluppo armonioso e completo?

⁶³ Si tratta, in questo caso, della traccia preparata per l'intervista a un insegnante di Scuola Secondaria di II grado, per cui i riferimenti all'interno riguardano tale contesto.

D. Sviluppare il rispetto dei diritti umani

La Convenzione inserisce, tra le finalità dell'educazione, anche quella di sviluppare il rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali per vivere nella società in “uno spirito di comprensione, pace e amicizia”.

7) L'educazione al rispetto della dignità e dei diritti umani è, a suo parere, concretamente attuata nel nostro contesto (ambiente socio-territoriale)?

8) Quali elementi favoriscono l'educazione dei ragazzi e delle ragazze della fascia d'età fra i 14 e i 18 anni ai diritti umani?

9) Quali elementi ostacolano l'educazione dei ragazzi e delle ragazze della fascia d'età fra i 14 e i 18 anni ai diritti umani?

10) Quali possono essere esperienze significative a questo riguardo?

11) Può raccontare nel dettaglio? (se l'esperienza è sua o l'ha vista realizzata).

E. Diritto alla partecipazione

Uno dei “principi generali” della Convenzione è il diritto alla partecipazione dei bambini.

12) Cosa significa, dal suo punto di vista, che i ragazzi e le ragazze hanno diritto alla partecipazione?

13) Quando un ragazzo si sente partecipe a scuola?

14) E negli altri ambienti che frequenta?

15) Come si può promuovere la partecipazione attiva dei bambini e degli adolescenti?

16) Quali esperienze possono risultare significative in tal senso?

17) Può entrare nel dettaglio? (se l'esperienza è sua o l'ha vista realizzata).

F. Diritto all'ascolto

Per garantire l'attuazione del principio della partecipazione, la Convenzione indica in particolare il diritto all'ascolto.

18) Cosa significa, secondo lei, ascoltare i ragazzi e le ragazze?

19) Come si può favorire l'ascolto dei ragazzi e delle ragazze?

20) Può raccontare un'esperienza significativa in questo senso?

21) Può entrare nel dettaglio?

G. Crescere liberi e felici

Per concludere, vorremmo rivolgerle alcune delle domande che abbiamo utilizzato intervistando ragazzi e ragazze tra i 12 e i 17 anni sull'età precedente alla loro (6-11 anni).

Con lei ci riferiamo alla fascia d'età fra i 14 e i 18 anni.

22) Quali sono, secondo lei, gli aspetti positivi, piacevoli, della fascia d'età fra i 14 e i 18 anni?

23) Qual è, secondo lei, un'esigenza (un “diritto”), dei ragazzi e delle ragazze della fascia d'età fra i 14 e i 18 anni, trascurato oggi, nel nostro contesto (ambiente socio-territoriale)?

24) Cosa deve dare il mondo adulto perché i bambini crescano “liberi e felici”?

25) Cosa possono dare, come possono contribuire, i bambini e i ragazzi per rendere migliore la società?

Gruppo di riferimento

numero cod	tipo intervista
0	insegnante scuola infanzia privata
1	insegnante scuola infanzia privata
2	insegnante scuola infanzia pubblica
3	insegnante scuola primaria città
4	insegnante scuola primaria provincia
5	insegnante scuola primaria provincia
6	insegnante scuola media città
7	insegnante scuola media provincia
8	insegnante scuola superiore liceo
9	insegnante scuola superiore tecnico professionale
10	insegnante scuola superiore tecnico professionale
11	dirigente scuola città
12	dirigente scuola provincia
13	dirigente scuola provincia
14	genitore famiglia città infanzia
15	genitore famiglia provincia infanzia
16	genitore famiglia provincia infanzia
	famiglia città primaria (non effettuata)
18	genitore famiglia provincia primaria
19	genitore famiglia provincia primaria
20	genitore famiglia città medie
21	genitore famiglia provincia medie
22	genitore famiglia città superiori
23	genitore famiglia provincia superiori
24	genitore famiglia provincia superiori
25	rappresentante associazione famiglie
26	educatore agio infanzia e primaria
27	educatore agio medie e superiori
28	responsabile realtà educative agio e disagio
29	educatore pediatria
30	educatore disagio sociale
31	educatore disagio sanitario
32	educatore disagio penale
33	educatore comunità primaria medie
34	educatore comunità medie superiori
35	educatore disagio sociosanitario
36	allenatore primaria
37	allenatore primaria
38	allenatore medie
39	allenatore superiori
40	allenatore superiori
41	animatore Acr
42	animatore Cngei
43	animatore Agesci
44	animatore Arciragazzi
	responsabile piani di zona (non effettuata)
46	responsabile servizio scio-sanitario
47	formatore
48	Referente CSI
49	responsabile ACR
50	Responsabile Arciragazzi

Si sceglie di riportare, a titolo esemplificativo, le tabelle delle *Code Families* e dei codici, con le rispettive definizioni, relative al macro-gruppo “favorire la partecipazione”.

Code Families

E.FAV_GUIDA ADULTA (7)	Essere un adulto significativo, che sappia dare regole e spiegazioni, che utilizzi metodi e linguaggi adeguati e che consideri anticipatamente tutte le difficoltà connesse ad esperienze partecipative.
E.FAV_AZIONE RESPONSABILE (4)	Stimolare responsabilità, favorire il protagonismo e il contributo personale, anche attraverso attività pratiche.
E.FAV_DIALOGO/SCELTE (3)	Dialogare e coinvolgere nelle scelte e nelle decisioni, promuovendo una consapevolezza della situazione.
E.FAV_SPAZI/TEMPI/ORGANIZZAZIONE (4)	Garantire spazi e tempi specifici ed adeguati. Creare opportunità flessibili ed offrire risorse per realizzarle.
E.FAV_FIDUCIA/INCORAGGIAMENTO (3)	Manifestare un atteggiamento di fiducia verso i bambini/adolescenti, lasciando la libertà di sbagliare. Stimolare la consapevolezza di sé.
E.FAV_VITA SOCIALE E COMUNITARIA (6)	Favorire esperienze di socialità, tra pari o tra età diverse, evitando esclusioni e chiusure e promuovendo occasioni di autogestione.
E.FAV_INTERESSI/POTENZIALITÀ(2)	Valorizzare i loro interessi e le abilità individuali.
E.FAV_ASCOLTO/RICONOSCIMENTO (2)	Ascoltare bambini/adolescenti e riconoscerli come persone.
E.FAV_GIOIA/GRATIFICAZIONE (3)	Gratificare e favorire l’adesione volontaria, in un clima di serenità.
E.FAV_QUOTIDIANITÀ (2)	Valorizzare momenti quotidiani, guardando al processo nel suo farsi più che al prodotto finale.
E.FAV_SENSIBILIZZAZIONE CULTURALE (3)	Favorire l’azione di advocacy dei bambini/adolescenti e la sensibilizzazione di altri adulti, aprendosi al territorio.
E.FAV_ALTRO (2)	Favorire il pieno coinvolgimento e la libertà di espressione.

GUIDA ADULTA

E.FAV_adulto significativo (11) Essere un adulto significativo	Aiutare nelle difficoltà, avere competenze specifiche, dare l’esempio, essere guida, mediare.
E.FAV_modalità adeguate (10) Utilizzare modalità adeguate	Utilizzare metodi e linguaggi appropriati, organizzare attività varie e adeguate all’età. Porre attenzione ai modi, a come ci si pone.
E.FAV_difficoltà (9) Considerare le difficoltà	Considerare che la partecipazione occupa tempo, richiede impegno, crea ansia; gli adulti spesso non sono disponibili né pronti a modificare le loro attività e a trovare modalità adeguate e a prestare attenzione alle difficoltà percepite da bambini e adolescenti. Rischia di essere inconcludente.
E.FAV_regole (2) Dare regole	Dare delle regole, dei divieti.
E.FAV_spiegazioni (2) Dare spiegazioni	Informare sulle attività, spiegare il perché delle scelte compiute.
E.FAV_non giudizio (1) Non giudicare	Non giudicare, non bloccare iniziative di partecipazione.
E.FAV_risposte (1) Dare risposte	Considerare quanto fatto da bambini e adolescenti e rispondere concretamente.

AZIONE RESPONSABILE

E.FAV_responsabilità (9) Stimolare responsabilità	Dare delle responsabilità, commisurate a età e capacità, stimolare la presa di responsabilità, il sentirsi responsabili delle proprie azioni.
E.FAV_protagonismo (8) Favorire il protagonismo	Far sperimentare in prima persona. Rendere bambini/adolescenti protagonisti attivi delle proprie azioni, attori non spettatori.
E.FAV_permettere di contribuire (4) Promuovere il contributo personale	Stimolare a fare qualcosa con e per gli altri, a creare qualcosa assieme.
E.FAV_attività pratiche (2) Favorire attività pratiche	Usare la praticità, fare delle attività.

DIALOGO/SCELTE

E.FAV_dialogo (7) Dialogare	Lasciar parlare, raccontare, dialogare intorno ai problemi. Discutere su quanto fatto. Confrontarsi e scontrarsi in senso costruttivo anche su regole e principi.
E.FAV_coinvolgimento (6) Coinvolgere	Coinvolgere nelle scelte e nelle decisioni. Concordare il percorso da svolgere insieme. Condividere scelte tra adulti e ragazzi.
E.FAV_consapevolezza situazione (4) Stimolare la consapevolezza della situazione	Promuovere una consapevolezza della situazione e del processo. Riflettere su quanto fatto.

SPAZI/TEMPI - ORGANIZZAZIONE

E.FAV_spazi (10) Garantire spazi	Creare dei contesti a misura di bambino, attenti alle loro esigenze. Dedicare degli spazi specifici (es. di gioco) o semplicemente luoghi di incontro. Permettere ai bambini/adolescenti di gestire i propri spazi e di richiederli.
E.FAV_tempi (4) Garantire tempi	Creare dei momenti specifici in cui possano raccontare di sé. Dedicare un tempo nella giornata al coinvolgimento reciproco. Permettere ai bambini/adolescenti di gestire i loro tempi.
E.FAV_semistruttura (3) Creare opportunità numerose e flessibili	Proporre situazioni flessibili, non del tutto predefinite ma modificabili da bambini/adolescenti. Dare degli input e lasciare sperimentare. Creare più opportunità di scelta/alternative per esprimersi.
E.FAV_strumenti e risorse (1) Offrire risorse	Ricerca strumenti e risorse anche economiche.

FIDUCIA/INCORAGGIAMENTO

E.FAV_fiducia (7) Avere fiducia	Manifestare un atteggiamento di fiducia nella loro persona e nelle loro capacità, incoraggiandoli.
E.FAV_consapevolezza di sé (3) Stimolare la consapevolezza di sé	Promuovere una consapevolezza di sé, della loro ricchezza, che il loro agire può cambiare i fatti.
E.FAV_libertà di sbagliare (3) Lasciare libertà di sbagliare	Lasciare la possibilità di sbagliare, comunque occasione di apprendimento e di prova.

VITA SOCIALE E COMUNITARIA

E.FAV_autogestione (3) Consentire l'autogestione	Lasciare spazio di autonomia, autogestione all'interno di situazioni di gruppo.
E.FAV_gruppo (3) Favorire la vita di gruppo	Lasciar vivere esperienze di gruppo con amici e coetanei.
E.FAV_intergenerazionalità (2) Favorire rapporti intergenerazionali	Affidare ai ragazzi più grandi compiti verso i più piccoli. Promuovere occasioni di contatto fra le generazioni.
E.FAV_non esclusione (2) Evitare esclusione e chiusura	Evitare l'esclusione e la chiusura fra sottogruppi.
E.FAV_vita sociale (2) Favorire la socializzazione	Promuovere forme di aggregazione positiva. socializzazione, vita con gli altri, sviluppo della collegialità.
E.FAV_leader (1) Far leva su un leader positivo	Individuare un leader positivo che sappia coinvolgere.

INTERESSI/POTENZIALITÀ

E.FAV_interessi (13) Valorizzare interessi	Capirli, ‘catturarli’ nei loro interessi, capirne desideri e preferenze, adattare a questi le proposte.
E.FAV_abilità individuali (3) Valorizzare le abilità individuali	‘Utilizzare’ le loro abilità specifiche, le risorse di ogni persona. Valorizzare i talenti.

ASCOLTO/RICONOSCIMENTO

E.FAV_ascolto (8) Ascoltare	Ascoltare bambini/adolescenti anche nei loro bisogni-desideri per poter meglio comprenderli e per proporre cose che li coinvolgono realmente.
E.FAV_riconoscimento (3) Riconoscere la persona	Riconoscere le persone e l’età.

GIOIA/GRATIFICAZIONE

E.FAV_gratificazioni (5) Gratificare	Gratificare bambini/adolescenti per esperienze vissute in prima persona; stimolare il sentirsi gratificati.
E.FAV_gioia (3)	Aiutare a sviluppare la passione e il gusto di fare le cose insieme, in serenità, gioia e divertimento.
E.FAV_volontarietà (3) Favorire	Non scoraggiare il coinvolgimento spontaneo, la scelta libera, personale, espressione della propria volontà.

QUOTIDIANITÀ

E.FAV_quotidianità (7) Valorizzare la quotidianità	Valorizzare momenti quotidiani di partecipazione nei diversi ambienti di vita (azioni, compiti, piccoli semplici gesti).
E.FAV_processo (4) Considerare il processo	Guardare al processo, più che al prodotto, alla gradualità dei risultati. Creare l’abitudine alla partecipazione.

SENSIBILIZZAZIONE CULTURALE

E.FAV_apertura al territorio (4) Aprirsi al territorio	Aprirsi al territorio, uscire dal proprio ambito di intervento; fare conoscere altri contesti. Guardare al contesto nella sua globalità.
E.FAV_sensibilizzazione adulti (3) Sensibilizzare altri adulti	Fare un lavoro culturale sugli adulti, sulle autorità politiche, sensibilizzandoli.
E.FAV_advocacy (2) Favorire l’advocacy	Consentire ai bambini/adolescenti di far partecipare altri o spiegare ad altri quanto fatto in prima persona.

ALTRO

E.FAV_coinvolgimento emozionale (3) Favorire il pieno coinvolgimento	Favorire il pieno coinvolgimento di sé in una situazione.
E.FAV_libertà di espressione (3) Favorire la libertà di espressione	Lasciar esprimersi in diversi modi.

b) Materiali relativi al focus group con adolescenti

*Lettera di presentazione*⁶⁴



Università degli Studi di Padova
Centro Interdipartimentale di Pedagogia dell'Infanzia
(Direttore Prof. Giuseppe Milan)

Gentile Signora, Gentile Signore,

in qualità di Responsabile scientifico di un Progetto di Ricerca dell'Università degli Studi di Padova (dal titolo "Il progetto pedagogico della Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia a vent'anni dalla sua adozione. Diritto all'educazione e educazione ai diritti umani: bilancio e prospettive all'incrocio tra saperi"), mi rivolgo a Lei, Referente di un'agenzia impegnata nella realizzazione di attività estive, per una richiesta di collaborazione.

Il Gruppo di Ricerca impegnato nel Progetto, composto da esperti di diversi ambiti disciplinari, ha già raccolto opinioni ed esperienze di figure coinvolte a vario titolo nell'educazione delle nuove generazioni (in particolare genitori, insegnanti, educatori di professione, animatori di associazioni, allenatori sportivi, responsabili di agenzie educative), con lo scopo di trarre elementi utili per conoscere meglio la realtà in cui crescono attualmente bambini e adolescenti ed elaborare efficaci linee e strategie di intervento educativo.

Di solito si interpellano gli adulti, ma riteniamo importante ascoltare cosa ne pensano i più giovani, visto che anche l'Assemblea generale dell'Onu ha posto attenzione alla voce di oltre 400 ragazzi e ragazze di tutto il mondo, riuniti a New York nei giorni immediatamente precedenti la Sessione speciale sull'infanzia dell'8-10 maggio 2002.

Le chiedo pertanto la disponibilità ad aiutarci nella realizzazione di un forum di adolescenti che partecipano alle attività estive. Tale incontro, della durata di circa un'ora, condotto da membri del Gruppo di Ricerca, potrebbe inserirsi tra le Vostre attività e dovrebbe coinvolgere dieci-quindici ragazzi e ragazze (fra i 14 e i 17anni).

Nel caso di una Sua affermativa risposta, sarà necessario raccogliere le adesioni secondo modalità concordate nel rispetto della privacy e della tutela.

Da parte mia è garantito l'anonimato e altresì assicurata l'informazione sui risultati raggiunti. Qualora intendesse partecipare all'iniziativa, verrà contattata da uno dei membri del Gruppo di Ricerca, per fissare un incontro nel rispetto delle esigenze Sue e dell'organizzazione dell'attività educativa di cui è Responsabile.

RingraziandoLa molto per l'attenzione e confidando nella Sua collaborazione, Le porgo i saluti più cordiali,

Padova, 29 giugno 2010

Emanuela Toffano

(Professore di Pedagogia generale
e Pedagogia dell'Infanzia e della Preadolescenza,
Vice-direttore del Centro interdipartimentale
di Pedagogia dell'Infanzia
dell'Università degli Studi di Padova)

⁶⁴ Si riporta la lettera di presentazione del focus group inviata ai Referenti di agenzie/associazioni educative per adolescenti. Sono state inviate poi lettere di presentazione sia ai ragazzi coinvolti sia ai loro genitori.

Traccia per il focus group con bambini

Traccia per la presentazione (supportata da un power point)

Benvenuti, io sono ... e con me c'è ..., come avete letto nella lettera di presentazione che vi è stata consegnata, il gruppo di ricerca dell'Università di Padova al quale noi apparteniamo sta cercando di capire meglio la realtà in cui crescono attualmente bambini e adolescenti per elaborare efficaci linee e strategie di intervento educativo.

Abbiamo già raccolto opinioni ed esperienze di figure coinvolte nell'educazione (in particolare genitori, insegnanti, educatori di professione, animatori di associazioni, allenatori sportivi, responsabili di agenzie educative).

Ci farebbe molto piacere avere la vostra opinione. Di solito si fanno parlare gli adulti, ma riteniamo importante sentire cosa ne pensano i più giovani, visto che anche l'Assemblea generale dell'Onu ha posto attenzione nell'ascoltare la voce di oltre 400 ragazzi e ragazze di tutto il mondo, riuniti in un forum nei giorni immediatamente precedenti la Sessione speciale sull'infanzia dell'8-10 maggio 2002.

Vi chiediamo pertanto la disponibilità a partecipare ad un incontro di circa un'ora, in cui potrete offrire il vostro prezioso contributo di riflessione ed esperienza.

Da parte nostra, è garantito l'anonimato. Faremo, inoltre, in modo che veniate informati sui risultati raggiunti dalla ricerca.

Il vostro parere è molto importante, speriamo quindi che possiate aiutarci. Non sarete obbligati a rispondere a tutte le domande, ma sarete liberi di intervenire nella discussione, rispettando il turno di parola per permetterci di raccogliere chiaramente gli interventi di tutti: per questo motivo utilizzeremo un registratore come un "testimone" che passa di mano in mano.

Vi ricordiamo infine che ci interessano le vostre esperienze e i vostri pareri! Non è un'interrogazione, ma siamo interessati a conoscere quello che pensate. Non esistono quindi né risposte giuste, né risposte sbagliate, ma soltanto punti di vista differenti e sempre utili alla nostra indagine.

Fasi e domande	Descrizione	Materiali
Richiesta di autorizzazione alla registrazione.	Per poter meglio raccogliere le risposte è necessario registrare l'incontro: il registratore fungerà da testimone e soltanto chi lo avrà in mano potrà parlare (Chi non acconsente verrà rassicurato in merito all'uso che si fa della registrazione, se ancora non accetta verrà ringraziato e ugualmente salutato).	Due registratori
Raccolta dati partecipanti.	Scheda compilata individualmente.	Tabella dati partecipanti
Attivazione: <i>La vita di Homer Simpson in 1 minuto</i>	Visione del filmato e brevissimo commento del conduttore.	Computer e video
1. Che cos'è, secondo voi, il Diritto all'educazione?	I partecipanti rispondono a turno (uso del testimone) e il conduttore trascrive sul cartellone una sintesi di ciascuna risposta, concordando quanto sta scrivendo con chi ha dato la risposta. La sintesi può essere una parola o una breve locuzione.	Cartellone e pennarelli
2. Quali sono, secondo voi, gli aspetti, le cose più piacevoli, più belle della vostra età?	A ogni partecipante viene consegnato un post-it (giallo), si legge la domanda e si invita a	Post-it giallo e cartellone Penne

	scrivere una sola cosa per ogni Post-it. Se qualcuno ha più cose da scrivere, può ricevere altri post-it (al massimo ne può usare 3). Il conduttore raccoglie una risposta alla volta, attacca il post-it su un nuovo foglio, eventualmente già raggruppando risposte simili e chiedendo eventualmente spiegazioni.	
3. Quali sono, secondo voi, gli aspetti, le cose meno piacevoli, meno belle della vostra età?	Come per la domanda precedente.	Post-it rosa e cartellone Penne
4. Quando un ragazzo o una ragazza della vostra età si sente partecipe?	Il conduttore legge la domanda e raccoglie le risposte come per la domanda 1, cercando di raccogliere elementi per ognuno dei cinque settori.	Il foglio è già suddiviso in 5 settori
		In generale
		In famiglia A scuola
		In attività sportive In attività extrascolastiche
5. Cosa significa, secondo voi, "essere ascoltato"?	Come per la domanda 2 e 3	Post-it verde e cartellone Penne
6. Come possono contribuire i ragazzi e le ragazze per rendere migliore la società?	Come per la domanda 1	Cartellone e pennarelli
7. L'educazione deve sviluppare nel bambino e nel ragazzo il rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali. Questa affermazione ti fa venire in mente un'esperienza, un'idea o un'immagine per te significativa?	Il conduttore consegna a ciascun partecipante un foglio con la domanda e lascia 3' di tempo, quindi raccoglie i fogli e li legge rapidamente per verificare eventuali termini o espressioni poco chiare.	Sul foglio grande trova posto solo l'affermazione stimolo. Ad ogni partecipante viene consegnato un foglio A5 con la domanda.
8. Cosa dovrebbe fare l'educazione, secondo te?	Come per le domande 1 e 6.	Cartellone e pennarelli
Ringraziamenti e saluti (consegna del gadget)	Si comunica che saranno informati sui risultati della ricerca tramite il referente.	Gadget (segnalibro dell'Università di Padova) ⁶⁵

⁶⁵ Il segnalibro si riferiva a Galileo Galilei ricordato particolarmente, anche a Padova, nel 2009, Anno Internazionale dell'Astronomia, a quattrocento anni dalle prime osservazioni con il cannocchiale.

c) Materiali relativi al focus group con bambini

*Lettera di presentazione*⁶⁶



Università degli Studi di Padova
 Centro Interdipartimentale di Pedagogia dell'Infanzia
 (Direttore Prof. Giuseppe Milan)

Egregio Dirigente,

in qualità di Responsabile scientifico di un Progetto di Ricerca dell'Università degli Studi di Padova (dal titolo "Il progetto pedagogico della Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia a vent'anni dalla sua adozione. Diritto all'educazione e educazione ai diritti umani: bilancio e prospettive all'incrocio tra saperi"), mi rivolgo a Lei per una richiesta di collaborazione.

Il Gruppo di Ricerca impegnato nel Progetto, composto da esperti di diversi ambiti disciplinari, ha già raccolto opinioni ed esperienze di figure coinvolte a vario titolo nell'educazione delle nuove generazioni (in particolare genitori, insegnanti, educatori di professione, animatori di associazioni, allenatori sportivi, responsabili di agenzie educative), con lo scopo di trarre elementi utili per conoscere meglio la realtà in cui crescono attualmente bambini e adolescenti ed elaborare efficaci linee e strategie di intervento educativo.

Spesso accade che si interpellino solo gli adulti, ma riteniamo importante ascoltare cosa ne pensano i più giovani, visto che anche l'Assemblea generale dell'Onu ha posto attenzione alla voce di oltre 400 ragazzi e ragazze di tutto il mondo, riuniti a New York nei giorni immediatamente precedenti la Sessione speciale sull'infanzia dell'8-10 maggio 2002.

Le chiedo pertanto cortesemente l'autorizzazione a poter realizzare un 'forum' di bambini frequentanti una classe di Scuola Primaria. Tale incontro, della durata di circa un'ora, verrà condotto da membri del Gruppo di Ricerca. Viene garantita fin d'ora la massima riservatezza e altresì assicurata l'informazione sui risultati raggiunti.

Qualora intendesse autorizzare l'iniziativa, verrà contattata da uno dei membri del Gruppo di Ricerca, per fissare una data per il forum, nel rispetto delle esigenze dell'Istituto scolastico di cui è Dirigente.

RingraziandoLa molto per l'attenzione e confidando nella Sua collaborazione, Le porgo i saluti più cordiali,

Padova, 15 gennaio 2011

Emanuela Toffano

(Professore di Pedagogia generale
 e Pedagogia dell'Infanzia e della Preadolescenza,
 Vice-direttore del Centro interdipartimentale
 di Pedagogia dell'Infanzia
 dell'Università degli Studi di Padova)

⁶⁶ Si riporta la lettera di presentazione del focus group inviata ai Dirigenti di Istituti Comprensivi del Veneto.

Traccia per il focus group con bambini

<i>Presentazione dell'incontro</i> (supportata da un power point)								
Fasi e domande	Descrizione	Materiali						
Richiesta di autorizzazione alla registrazione	Per poter meglio raccogliere le risposte è necessario registrare l'incontro: il registratore fungerà da testimone e soltanto chi lo avrà in mano potrà parlare (Chi non acconsente verrà rassicurato in merito all'uso che si fa della registrazione, se ancora non accetta verrà ringraziato e ugualmente salutato).	Due registratori.						
Attivazione: da <i>Diritti al cuore</i> (a cura di Telefono Azzurro)	Visione del filmato e brevissimo commento del conduttore.	Computer e video						
1. Avere 8/9 anni mi piace perché...	A ogni partecipante viene consegnato un post-it (giallo), si legge la domanda e si invita a scrivere una sola cosa per ogni post-it. Se qualcuno ha più cose da scrivere, può ricevere altri post-it (al massimo ne può usare 3). Il conduttore raccoglie una risposta alla volta, attacca il post-it sul cartellone, eventualmente già raggruppando risposte simili e chiedendo spiegazioni.	Post-it giallo e cartellone Penne						
2. Avere 8/9 anni non mi piace perché...	Come per la domanda 1.	Post-it rosa e cartellone Penne						
3. Io mi sento partecipe quando...	Il conduttore legge la domanda e raccoglie le risposte come per la domanda 1, cercando di raccogliere elementi per ognuno dei cinque settori.	Il foglio è già suddiviso in 5 settori <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <th colspan="2">In generale</th> </tr> <tr> <td>In famiglia</td> <td>A scuola</td> </tr> <tr> <td>In attività sportive</td> <td>In attività extrascolastiche</td> </tr> </table>	In generale		In famiglia	A scuola	In attività sportive	In attività extrascolastiche
In generale								
In famiglia	A scuola							
In attività sportive	In attività extrascolastiche							
4. Cosa significa, secondo voi, "essere ascoltato"?	I partecipanti rispondono a turno (testimone) e il conduttore trascrive sul cartellone una sintesi di ciascuna risposta, concordando quanto sta scrivendo con il partecipante che ha dato la risposta. La sintesi può essere una parola o una breve locuzione.	Cartellone						

<p>5. I bambini e le bambine come possono aiutare la società a diventare migliore?</p>	<p>Come domanda 4.</p>	<p>Cartellone</p>
<p>6. Vuoi spiegare a un/a bambino/a che non conosce la nostra lingua il significato di queste due parole: educare diritti umani Prova con un disegno.</p>	<p>Il conduttore consegna a ciascun partecipante un foglio con due riquadri e lascia 10' di tempo, quindi raccoglie i fogli.</p>	<p>Ad ogni partecipante viene consegnato un foglio con i due riquadri</p>
<p>Ringraziamenti e saluti (consegna del gadget)</p>	<p>Comunicare che saranno informati sui risultati della ricerca tramite la scuola.</p>	<p>Gadget (segnalibro dell'Università di Padova)</p>

Allegato 3: Esperienze precedenti propedeutiche all'intervento nelle scuole di Adria

Vengono qui presentate sinteticamente due esperienze precedenti rispetto all'intervento nelle scuole superiori e primaria della città di Adria, (in sintesi "Precedenti") che hanno assunto un carattere propriamente propedeutico. Si tratta di :

- a) "Il diritto all'ascolto – Intervento in ambito extrascolastico"
- b) "Laboratorio di idee e attività su partecipazione e ascolto in ambito accademico"

a) Il diritto all'Ascolto – Intervento in ambito extrascolastico

Tracce di contenuto e organizzazione

Il progetto, qui presentato, è stato realizzato all'interno di un percorso formativo, che ha avuto quali principali nuclei tematici l'*ascolto* – inteso nella triplice accezione di ascoltare se stessi, ascoltare un'altra persona ed essere ascoltati – e *la sua formalizzazione come diritto*, anche della più tenera età, come sottolineato dalla Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza del 1989 (riferimento principale all'art. 12 e agli articoli 13, 14, 15, 17, 31).

Finalità generale è stata quella di sviluppare le proprie capacità di ascoltare e richiedere l'ascolto desiderato, congiuntamente a quella di progettare e condividere attività con ragazzi più piccoli.

Obiettivi più specifici del progetto sono consistiti nel: promuovere una riflessione sull'ascolto, considerato come parte fondamentale della comunicazione; ottenere una maggiore competenza nell'attività di ascolto che si sperimenta nella vita quotidiana; capire quale tipo di ascolto si desidera e come ci si può attivare per richiederlo; comprendere il diritto di ognuno ad essere ascoltato e creare ambiti privilegiati in cui esercitare tale diritto.

Il progetto si è svolto presso il Centro Giovanile parrocchiale "Giovanni XXIII", a Lusia (Rovigo), nell'anno sociale 2008/2009, e ha coinvolto:

- 13 adolescenti di 16/18 anni del gruppo "Giovanissimi" di Lusia;
- 8 pre-adolescenti di 13/14 anni di Lusia;
- 4 animatori giovani-adulti del gruppo "Giovanissimi" di Lusia;
- 1 facilitatore/coordinatore del progetto⁶⁷;
- 1 tecnico ed 1 musicista.

Recuperando un'ottica di arricchente intreccio tra generazioni e micro-generazioni, il gruppo di adolescenti (destinatario diretto), a seguito di un breve percorso formativo, si è fatto carico dell'organizzazione, progettazione e realizzazione degli incontri con il gruppo di pre-adolescenti (destinatario indiretto), sui temi indicati, con il continuo sostegno degli animatori e del facilitatore.

Nello specifico contesto di lavoro, è emersa inoltre la necessità di responsabilizzare il gruppo dei "Giovanissimi", dell'ultimo triennio delle scuole superiori, e di conferire loro possibilità di azione e partecipazione negli incontri predisposti nell'itinerario formativo annuale. È questa un'esigenza che è scaturita proprio dai diretti interessati, anche in seguito ai positivi esiti di un'altra precedente breve esperienza, che aveva visto i ragazzi più grandi "animare" i più piccoli. Si è inteso pertanto raggiungere così un reciproco apprendimento da parte di entrambi i gruppi, formatori e destinatari, consapevoli che "insegnando si impara e imparando si insegna".

La durata è stata semestrale (Gennaio/Giugno 2009), per una serie di 15 incontri di 1.30 h ciascuno, così suddivisi:

- 1 incontro di presentazione e formazione del gruppo degli adolescenti e 2 incontri di pianificazione in itinere;
- 7 incontri di attività gestiti dal gruppo degli adolescenti verso il gruppo dei preadolescenti, con cadenza bisettimanale;
- 1 incontro di valutazione finale;

⁶⁷ Il ruolo di facilitatore/coordinatore del Progetto è stato assunto da chi scrive.

– 4 incontri per il montaggio del video scaturito dall’esperienza.

Il percorso era stato preventivamente presentato e condiviso durante un incontro tra gli animatori e il facilitatore, a cui hanno fatto seguito costanti momenti di confronto in itinere prima/dopo gli interventi con i ragazzi.

Tracce di metodo e valutazione

Durante gli incontri, si sono alternate lezioni frontali, discussioni, lavori di gruppo e sono state messe in atto, per la gestione dei gruppi, strategie quali: il brainstorming, la conversazione guidata, il *circle time*, il *role playing*.

Nella scelta degli strumenti da utilizzare – dai giochi didattici ai materiali audiovisivi – si è dimostrato utile, una sorta di riferimento costante, il materiale proposto dal facilitatore, raccolto in una “cartellina di attrezzi-base”. Tale materiale si è rivelato, infatti, particolarmente attrattivo per la ricchezza di contenuti/spunti e per la possibilità di un suo uso flessibile. La risorsa principale è comunque rintracciabile nella creatività del gruppo degli adolescenti, che ha fatto tesoro di alcuni stimoli offerti dagli animatori e dal facilitatore per spaziare poi verso l’utilizzo di strumenti e modalità di presentazione degli stessi ritenuti più idonei.

Si riporta, schematicamente, il resoconto delle attività attuate nei diversi incontri.

Incontro	Contenuti	Attività
26/01/09	Presentazione del progetto al gruppo formatore	Lezione frontale, per comunicare informazioni generali sulla Convenzione e analizzare approfonditamente l’art. 12. Successiva divisione dei formatori in due gruppi, volti per ogni incontro, l’uno, a progettare le attività di accoglienza, miranti ad introdurre il tema, l’altro, a predisporre le attività centrali. Consegna di materiali da cui attingere indicazioni relative sia ai contenuti che alle modalità di proporli.
02/02/09	“Ascoltare se stessi”	Attuazione di tre giochi iniziali, per accogliere i ragazzi gradatamente “dentro” a questo nuovo gruppo e progetto, e per far loro scoprire il tema di lavoro. Le attività utilizzate sono state: – ascolto di una frase sconnessa e riordino secondo un senso logico (ascolto della voce dell’altro – segnali verbali); – gioco dei mimi (ascolto del corpo dell’altro – segnali non verbali); – tempo del cerchio (sperimentare il diritto all’ascolto). Nella seconda fase, più centrata sul tema dell’ascolto, sono state proposte due attività: – gioco dei proverbi; – telefono senza fili. Realizzazione di un brainstorming sulle possibilità del tema di riferimento e successiva individuazione dello stesso. A seguire un’ultima attività, ancora più mirata: disposti a coppie, ogni ragazzo dava il tempo all’altro di raccontarsi su un argomento a piacere, cercando di non interrompere e annotando su un foglio alcuni elementi.

		Dopo essersi invertiti i ruoli, ognuno ha raccontato al grande gruppo quanto aveva colto dell'altro (non solo informazioni effettive, ma anche quelle inesprese); successiva discussione su come si sono sentiti l'ascoltatore e l'ascoltato.
09/02/09	Progettazione dei successivi incontri da parte del gruppo formatore	Consegna dei materiali per preparare l'incontro successivo e assegnazione dei compiti ai due gruppi: accoglienza e attività centrale.
16/02/09	"Ascoltare un'altra persona"	<p>Consegna dell'ideogramma cinese, che rappresenta la parola "ascolto" e analisi delle sue componenti.</p> <p>Prima fase di sviluppo delle attività:</p> <ul style="list-style-type: none"> - controversia; - conclusione di una frase lasciata a metà; - tre scenette con discordanza tra aspetto verbale e non verbale dei protagonisti. <p>Seconda fase dell'incontro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ascolto di due canzoni estremamente differenti e stesura su un foglio delle emozioni provate in entrambi i casi e condivisione in gruppo; - percorso a ostacoli, affrontato da due ragazzi bendati, guidati solo dalle voci in lontananza degli altri ragazzi, che però si sormontavano. <p>Sintesi delle diverse attività svolte e degli stimoli riflessivi che se ne possono trarre. Lettura delle sette regole dell'arte di ascoltare (solo alla fine dell'incontro, dopo averle sperimentate).</p> <p>Consegna finale dei materiali al gruppo formatore per l'organizzazione dell'incontro successivo.</p>
02/03/09	"L'essere ascoltati: il diritto all'ascolto"	<p>Nella prima fase di accoglienza, si sono realizzate le seguenti proposte ai ragazzi suddivisi in due gruppi, di cui l'uno era volutamente più avvantaggiato rispetto all'altro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - mimo di una storia; - ricostruzione di un fatto. date alcune informazioni; - composizione di una catena umana. <p>A seguire, una discussione sulla discriminazione subita da un gruppo a causa della mancanza di informazioni o del non ascolto.</p> <p>Nella seconda parte dell'incontro, si è ricreata la scena di un tribunale, introducendo il caso di ascolto di un minore in un processo giudiziario. Da qui si è approfondita la valenza e lo spazio d'azione dell'art. 12. Si è concluso con una domanda provocatoria: "Cosa puoi fare tu?".</p> <p>Raccolta delle diverse proposte su come documentare quanto appreso nei diversi incontri.</p>

30/03/09	Progettazione dei successivi incontri da parte del gruppo formatore	Rilettura delle proposte fatte dai ragazzi e scelta del prodotto finale da realizzare, ovvero un video. Divisione in tre gruppi, ognuno incaricato della realizzazione di una parte di video: – pubblicità progresso; – video muto; – canzone accompagnata da frasi e immagini sull’ascolto. Indicazioni operative .
14/04/09	Progettazione del video (a)	Sintesi dei tre incontri precedenti, condivisione e approvazione del prodotto da attuare. Indicazioni generali su come realizzare un video, sugli strumenti e sui tempi. Divisione nei tre sottogruppi e predisposizione di tre microprogetti da assemblare poi in un video unitario. Esposizione, suggerimenti e approvazione nel grande gruppo dei lavori dei tre gruppi operativi.
20/04/09	Progettazione del video (b)	Suddivisione nei tre sottogruppi e ultimazione dei progetti, <i>story board</i> , con decisioni tempistiche su come e dove registrare.
27/04/09	Realizzazione dei 3 micro-progetti	Effettuazione di alcune riprese interne al luogo di ritrovo. Visualizzazione di quanto realizzato in esterna.
04/05/09	Decisioni operative finali sul video.	Discussione su come assemblare i tre prodotti e decisioni su questioni relative a: titolo, sottotitolo, ordine delle parti. Consultazione di un esperto tecnico e inizio del montaggio.
11/05/09	Valutazione del percorso	Consegna di schede di valutazione del progetto e di autovalutazione (queste ultime differenti per gruppo formatore e gruppo formato). Consegna inoltre ai soli animatori referenti di una scheda di spunti sulla valutazione dei processi.
25/05/09	Montaggio del video con la presenza di un tecnico	Sistemazione di ogni video.
13/06/09		Assemblaggio dei tre video.
19/06/09		Registrazione delle parti audio, con la presenza di un esperto musicista.
30/06/09		“Ripulitura,” risistemazione, revisione.

Nel corso della proposta, è stata data attenzione continua alla valutazione dei prodotti, attraverso la raccolta e l’analisi in un verbale del materiale realizzato in ogni incontro e il video come “prodotto” dell’intera esperienza, ma soprattutto alla valutazione dei processi mediante l’osservazione diretta e le relative annotazioni da parte degli animatori presenti.

In particolare, nell'ultimo incontro, si è ritenuto importante effettuare, in funzione anche di regolazione per eventuali progetti successivi, una valutazione complessiva del progetto, somministrando a tutti i partecipanti schede valutative. Ai soggetti, è stato chiesto di esprimere il proprio grado di soddisfazione su di una scala auto-ancorante oscillante tra i valori dall'1 al 4 (1 = poco soddisfacente, 4 = molto soddisfacente), in relazione a diversi ambiti quali: i contenuti affrontati, la metodologia adottata, i materiali utilizzati, il clima relazionale, le ricadute personali (voci spiegate con una dicitura a lato).

Nel complesso, i valori si sono posizionati tra il 2 e il 4; più specificamente l'ambito con maggior punteggio è risultato quello inerente ai metodi, mentre attribuzione inferiore è stata assegnata a quello del clima relazionale.

Per i quattro animatori del gruppo "Giovanissimi" è stata inoltre prevista la scheda chiamata "Spunti per una valutazione dei processi" che, sulla base della finalità generale del Percorso Educativo realizzato, ha avuto lo scopo di raccogliere il loro personale punto di vista sull'andamento complessivo e sul lavoro dei ragazzi (interesse, partecipazione, raggiungimento degli obiettivi), così riassumibile:

- *analisi generale*: risultati più che buoni;
- *interesse e partecipazione*: non sempre costanti, a causa del periodo scolastico intenso e, a volte, a causa di episodi di poca responsabilità da parte del gruppo formatore;
- *raggiungimento degli obiettivi*: in quanto visibili nella quotidianità, ovvero i ragazzi si sono dimostrati più attenti nel rispetto delle regole sull'ascolto e capaci a loro volta di richiederlo ai propri pari.

In questa ottica di analisi e di possibile riprogettazione, si è inserita anche la pratica autovalutativa, finalizzata a promuovere un'azione di personale consapevolezza e a valorizzare al contempo lo stesso processo formativo. Sono state in tal caso predisposte delle schede auto valutative, con item uguali e differenti per: il gruppo dei formandi, il gruppo dei formatori, il gruppo degli animatori.

I soggetti sono stati invitati anche a colorare degli "smiles" (da 1 a 4), riferiti a concetti quali la partecipazione, il ruolo attivo, la comunicazione, l'ascolto e le ricadute esterne. Tra gli item uguali per tutti, quello contrassegnato con i valori più alti è stato "Ho permesso agli altri di parlare e ho ascoltato", ma da segnalare anche "Penso di poter utilizzare anche in altri contesti le conoscenze e le capacità acquisite". Valori minori sono stati invece attribuiti a "Sono stato in grado di assumere un ruolo attivo".

Le schede autovalutative per gli adolescenti presentavano in più tre item, relativi al rapporto con i più piccoli, alla collaborazione e alla motivazione a continuare. Fra i tre item è emerso con particolare evidenza "Il progetto mi ha permesso di migliorare i miei rapporti con i ragazzi di età inferiore alla mia".

Per mantener traccia e rendere testimonianza del progetto nelle sue diverse fasi, è stata attentamente predisposta una documentazione in itinere, costituita: dai verbali redatti in ogni incontro, dai materiali prodotti, raccolti rispettivamente in un quaderno cartaceo e in una cartellina, e trascritti successivamente in formato digitale; da fotografie, scattate dai ragazzi stessi durante il percorso; da una relazione finale dell'esperienza, elaborata dal facilitatore.

La diffusione è avvenuta attraverso la creazione, a conclusione dell'esperienza, del video sull'ascolto/diritto di ascolto costituito di tre parti: pubblicità progresso; video muto; canzone accompagnata da frasi e immagini sull'ascolto. Si riporta, nel seguente schema, l'articolazione del prodotto.

Descrizione generale del “prodotto” realizzato: il video

Titolo: Ascolto

Sottotitolo: L’ascolto a prezzo pieno... non è mai scontato!

Durata. 8 minuti e 40 secondi circa

Struttura: il video è suddiviso in tre parti, presentate nel seguente ordine:

- pubblicità progresso;
- video muto;
- canzone accompagnata da immagini e frasi.

Tali parti sono intervallate, come filo conduttore, dall’ideogramma cinese corrispondente alla parola “ascolto”, composto di più concetti uniti insieme. Questo ideogramma si svela per pezzi dopo la visione di ognuna delle tre parti del video, svelando il significato di ogni sua componente, in relazione a quanto appena presentato.

Messaggio: per realizzare un ascolto autentico è necessario che sia pienamente partecipe tutta la persona (non solo con le *orecchie* : aspetto verbale, ma anche con gli *occhi* : aspetto non verbale , e con il *cuore* : la sensibilità) e che tra ascoltatore/ascoltato si realizzi una buona relazione (apertura al *tu* : altro da me e messa in atto di un’*attenzione unitaria* : coinvolgimento ed interessamento aperto all’altro, riconoscimento della sua dignità e del suo valore).

Descrizione specifica del “prodotto” realizzato: il video

Pubblicità progresso

Struttura: video unico (0.15- 2.00)

Piano: rapporto adolescente/bambino

Chiavi di lettura:

- rumore/voce
- trascuratezza/attenzione e ascolto tra micro-generazioni

Video muto

Struttura: video suddiviso in due parti: (2.00- 5.45)

- prima parte: rappresentazione di 4 momenti di vita quotidiana di un adolescente
- seconda parte: ri-presentazione dei 4 momenti senza l’audio

Piano: rapporto adolescente/adolescente, adolescente/adulto

Chiavi di lettura:

- dialogo/chiusura
- diritto di espressione/rifiuto all’ascolto altrui

Canzone accompagnata da immagini e frasi

Struttura: video suddiviso in due parti (5.45- 7.45):

- canzone accompagnata da sequenza di immagini contrastanti tra loro
- sequenza di frasi sull’ascolto con traccia audio

Piano: adolescenti/società

Chiavi di lettura:

- contrasto/composizione
- diritto di espressione/ diritto di ascolto

Tale video è stato inserito all’interno di una sintesi di ‘buone pratiche’ presentata al Convegno Internazionale a Padova, il 23 ottobre 2009.

Ulteriore momento di diffusione è avvenuto in un incontro, sui diritti dei bambini, promosso dall'amministrazione comunale di Adria, il 3 dicembre 2009⁶⁸. In tale occasione è stata presentata l'esperienza con un intervento condiviso tra il facilitatore, un animatore e un adolescente.

b) Laboratorio di idee e attività su partecipazione e ascolto in ambito accademico

L'attività laboratoriale sui diritti detti di partecipazione è stata realizzata con gli Studenti del Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria dell'Università degli Studi di Padova, nell'ambito dell'insegnamento di Pedagogia generale e dell'infanzia tenuto dalla Prof.ssa Emanuela Toffano nell'anno accademico 2009/2010. L'articolazione dell'intervento ha previsto cinque incontri tra Dicembre e Gennaio.

Il laboratorio costituisce il secondo "Precedente", la seconda esperienza che ha assunto anche un carattere propedeutico in quanto ha permesso di definire alcuni elementi utili per la progettazione dell'intervento ad Adria. In particolare ha consentito di saggiare la validità delle due storie scelte da presentare come stimolo agli adolescenti, valutando se da esse fosse possibile ricavare attività adeguate e modalità di consegna chiare in relazione al focus.

I partecipanti, nel primo periodo di contatto con il mondo universitario, presentavano infatti un'età ancora vicina a quella adolescenziale.

La finalità generale consisteva nell'apprendere a progettare e realizzare attraverso una simulazione un'attività ludico-espressiva sul diritto di ascolto/partecipazione, sancito in particolare dall'art. 12 della Convenzione per bambini della scuola primaria (classi III, IV e V – gli studenti avevano la possibilità di scegliere di "operare" in una delle tre classi o specificare se l'attività poteva essere proposta per l'intera fascia d'età) sul principio di ascolto/partecipazione, sancito dall'art. 12 della Convenzione. Le attività stesse avrebbero dovuto, per quanto possibile, attuare l'ascolto reciproco e la partecipazione di tutti, valorizzando lo stile cooperativo (interdipendenza positiva, interazione faccia a faccia, insegnamento e uso di competenze sociali, revisione e controllo, valutazione individuale e di gruppo⁶⁹; costruzione sociale della conoscenza).

In questo modo si è tentato di rispondere anche all'impegno sancito dall'art. 42 del documento internazionale, ovvero quello di far conoscere i principi e le disposizioni della Convenzione "con mezzi attivi e adeguati sia agli adulti che ai fanciulli".

Sono state quindi proposte due storie, *Matilde* di Roald Dahl⁷⁰ e *Ortone* e i piccoli Chi del Dr. Seuss⁷¹, attraverso una sintesi sia delle opere letterarie, tramite un power point illustrato, sia delle traduzioni filmiche, *Matilda 6 mitica*⁷² e *Ortone e il mondo dei Chi*⁷³, attraverso la proiezione su parete di un video specificamente predisposto (di 15 minuti circa). Oltre a tali sintesi, sono state consegnate le opere nella loro interezza, in ambo i formati. L'attenzione era volta non solo a riferire la trama della storia, ma soprattutto a evidenziarne i punti che esprimono i temi di ascolto e partecipazione.

La consegna comune richiedeva di ipotizzare un contenitore "a tappe" (Es. Gioco dell'oca, caccia al tesoro, giochi di spostamento a tempo ...) e di realizzarne concretamente due, di cui la prima era assegnata dal conduttore a ciascun gruppo, mentre la seconda poteva essere di libera scelta. La conclusione prevedeva la condivisione in plenaria degli elaborati prodotti da ciascun gruppo.

⁶⁸ Seminario del Comune di Adria – Assessorato alle Pari Opportunità – *XX Anniversario della Convenzione Onu. I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, Adria - Rovigo 03/12/09.

⁶⁹ Cfr. M. Comoglio, *Presentazione italiana del testo di D.W. Johnson, R.T. Johnson e E.J. Holubec, Apprendimento cooperativo in classe*, Erickson, Trento, 2001, pp. 7-8.

⁷⁰ R. Dahl, *Matilde*, cit.

⁷¹ Dr. Seuss, *Ortone e i piccoli chi!*, cit.

⁷² *Matilda 6 mitica*, cit.

⁷³ *Ortone e il mondo dei Chi*, cit.

Passando ora a descrivere la fase operativa: i gruppi formati, secondo libera scelta ma nel rispetto del criterio numerico, sono stati 8, di circa 10 persone l'uno, dei quali 4 hanno lavorato sulla storia di Matilde e 4 su quella di Ortone.

Solo per quanto riguarda la prima tappa, di carattere strutturato, ogni gruppo ha ricevuto secondo una selezione casuale del conduttore, una delle seguenti consegne, che prevedevano di scegliere, per ogni consegna, tra due alternative: cruciverba/acrostico, memory/puzzle, realizzazione di un personaggio (motto) bidimensionale/tridimensionale, tre esperienze/giochi con il corpo.

Ad ognuno, è stata poi consegnata una scheda su cui indicare i componenti, la storia di riferimento e le due tappe da svolgere. Sono stati messi a disposizione, per la libera consultazione, sia il testo della Convenzione e la sua versione semplificata per i bambini, sia le opere originali e le sintesi delle storie, in versione cartacea e filmica. Essendosi frapposto il periodo natalizio, ad ogni studente è stato consegnato un foglio in cui annotare liberamente le idee/proposte da attuare nel proprio gruppo, al rientro, dopo le vacanze.

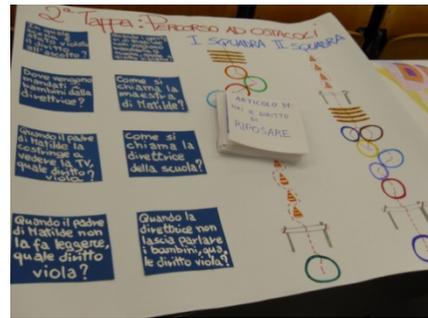
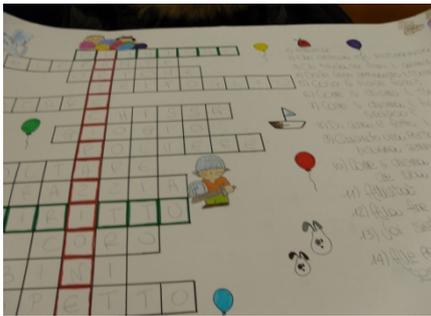
In fase conclusiva, gli otto gruppi hanno reso traccia del lavoro svolto attraverso la scheda "Laboratorio di idee", esprimendo in dettaglio: la tappa strutturata e la tappa libera; il contenitore prescelto; una breve valutazione del processo di lavoro nel gruppo (organizzazione, strategie, risorse, tempi, spazi, clima di gruppo, questioni in sospeso, considerazioni generali); i punti di forza e di debolezza.

Nell'ultimo incontro, i diversi lavori sono stati presentati nel grande gruppo e quindi esposti per la consultazione e presa visione di tutti.

Nel complesso si sono notati impegno ed entusiasmo. Anche se le condizioni temporali e spaziali non erano ottimali, si è riconosciuto che si sono potute sperimentare basilari modalità di lavoro collaborativo.

Il laboratorio, come anticipato, si è rivelato molto utile anche in vista della progettazione dell'intervento ad Adria; ha infatti permesso: di reperire ulteriori spunti da proporre eventualmente agli adolescenti, qualora si fossero trovati in difficoltà; di provare la fattibilità e la tempistica di realizzazione della proposta; di sottoporla a vaglio critico e a valutazione condivisa. Per di più, tale percorso risultava essere ancora una volta un itinerario non calato dall'alto, ma vivacemente creato e sperimentato in modo cooperativo dai partecipanti.

Nelle foto che seguono vi sono alcuni esempi di materiali realizzati.



Allegato 4. Materiali relativi alla fase progettuale-operativa

Si riportano, a titolo esemplificativo, alcuni materiali utilizzati durante l'intervento svolto ad Adria (a.s. 2010-2011), nell'ambito del progetto di educazione ai diritti umani: *Il diritto di essere ascoltati e di partecipare*.

Si tratta di:

- a) Materiali utilizzati negli incontri
- b) Materiali riepilogativi dell'esperienza
- c) Strumenti di ricerca e valutazione utilizzati con gli adolescenti
- d) Pieghewole del Convegno Internazionale (Padova, 31 Maggio 2011)
- e) Locandina dell'Incontro alla cittadinanza (Adria, 7 Giugno 2011)

a) Materiali utilizzati negli incontri

Stralci dell'approfondimento tematico

**PERCORSO DI
EDUCAZIONE AI DIRITTI UMANI
PER/CON
ADOLESCENTI E BAMBINI**

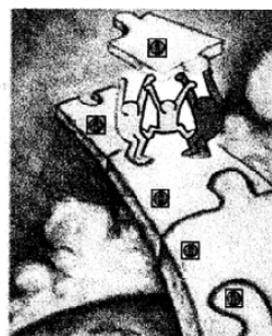
.....

**Il diritto di essere ascoltati
e di partecipare**

Emmanuel Toffoni e Eletta Magglio
Università degli Studi di Padova
Dipartimento di Scienze dell'Educazione



1



UN "PEZZO" DI STRADA...

2

IL NOVECENTO

Secolo contraddittorio

- o Caduta nella disumanità
- o Riscatto dalla disumanità

3

**LA CADUTA:
IL SECONDO CONFLITTO MONDIALE
(1939-1945)**



4

**IL RISCATTO:
IL DIRITTO INTERNAZIONALE
DEI DIRITTI UMANI**

- o L'Assemblea Generale delle Nazioni Unite proclama la



**Dichiarazione
Universale del
Diritti dell'Uomo
(Parigi, 1948)**

- o Struttura:
- o Preambolo
- o 30 articoli

5

**DICHIARAZIONE: "IDEALE DA
RAGGIUNGERE DA TUTTI I POPOLI..."**

- o **Preambolo**
Considerato che il riconoscimento della dignità inerente a tutti i membri della famiglia umana e dei loro diritti, uguali ed inalienabili, costituisce il fondamento della libertà, della giustizia e della pace nel mondo...
- o **Art. 1**
Tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti. Essi sono dotati di ragione di coscienza e devono agire gli uni verso gli altri in spirito di fratellanza.



6

Stralci dalla presentazione della storia



ORTONE E I PICCOLI CHI!

Dr. Seuss

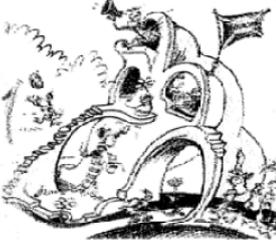
"ognuno è importante sia piccolo o immenso" "a person's a person, no matter how small"

Traduzione: Raffaele e Chiara Fruggiola
Università degli Studi di Padova
Dipartimento di Scienze dell'Educazione

Ortone l'elefante, nel pomeriggio del 15 maggio, mentre sta nuotando in una piscina naturale situata nella giungla di Noot, sente un debole grido d'aiuto provenire da un minuscolo granello di polvere che fluttua nell'aria. Qualcuno da salvare! Perché "ognuno è importante sia piccolo o immenso".



Si scopre che il granello di polvere, adagiato su un trifoglio, è in realtà un minuscolo pianeta, sede di una città chiamata Chissà, abitata da microscopici abitanti noti come Chi e guidati dal Sindaco Chi.



Il Sindaco Chi chiede a Ortone di proteggere i suoi concittadini dai pericoli della giungla.

L'elefante (che anche se non può vedere i Chi è in grado di sentirli abbastanza bene, grazie alle orecchie di grandi dimensioni) accetta volentieri questo compito, in quanto "ognuno è importante sia piccolo o immenso".



La terribile Cangura dopo aver visto Ortone parlare con un granello lo crede matto e vuole rubargli il trifoglio per fargli fare una brutta fine.

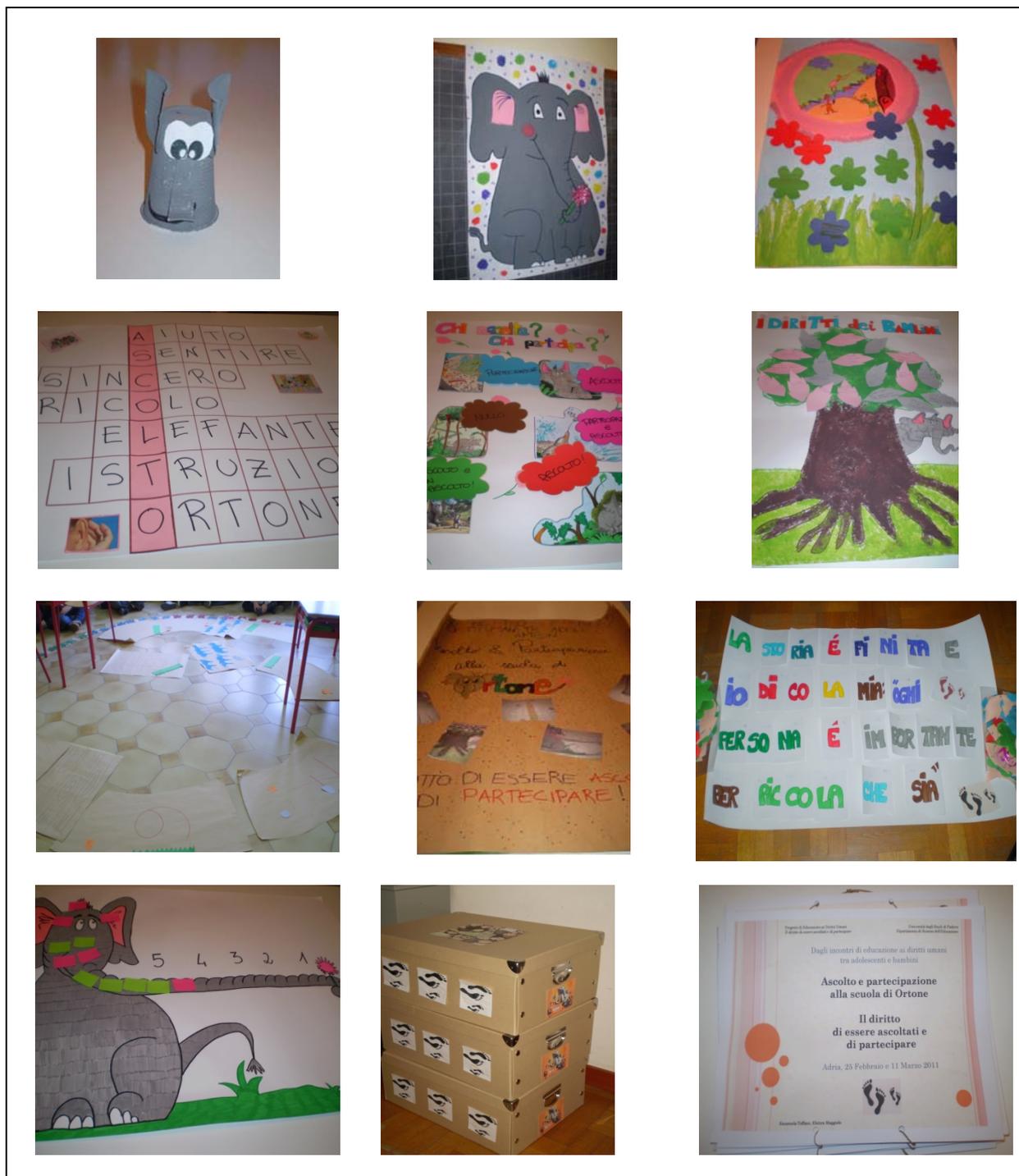
È aiutata nella sua impresa dai dispettosi Fratelli Macachi...



...e dalla perfida aquila Razzia, che riesce a rubare il granello e a disperderlo su un prato di trifogli fioriti.



Materiali realizzati dalle adolescenti per gli incontri con i bambini



b) Materiali riepilogativi dell'esperienza

Progetto di Educazione ai Diritti Umani
Il diritto di essere ascoltati e di partecipare

Università degli Studi di Padova
 Dipartimento di Scienze dell'Educazione

**Ascolto e partecipazione
 alla scuola di Ortone**

Il diritto di essere ascoltati e di partecipare



La realizzazione del Progetto ha previsto modalità attive e partecipative, coinvolgimento individuale e di gruppo. Sono stati molteplici gli spunti di contenuto e di metodo e vari gli strumenti utilizzati. Ne evidenziamo alcuni, ad integrazione del materiale già presentato nei diversi incontri.

Tracce di contenuto ...

Spunti di contenuto	Coordinate bibliografiche	Riferimento all'esperienza
<p>I gradi della Partecipazione</p> <p>8. Progettazione in proprio e condivisione operativa 7. Progettazione in proprio 6. Condivisione operativa 5. Consultati e informati 4. Informati o investiti di ruolo 3. Partecipazione simbolica 2. Decorazione 1. Manipolazione</p> <p>GRADI DI PARTECIPAZIONE NON PARTECIPAZIONE</p>	<p>Roger A. Hart appronta una specifica "Scala della Partecipazione" per ragazzi e ragazze, a partire da un modello per gli adulti elaborato in precedenza. La "scala", di 8 gradini, è distinta in due blocchi:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nel primo blocco vengono classificate <i>situazioni di non partecipazione</i>, in cui bambini e adolescenti sono strumentalizzati o semplicemente coinvolti in attività già prestabilite da altri; - nel secondo blocco vengono indicate <i>situazioni di sempre più attiva partecipazione</i>, in cui i giovani, considerati come realmente influenti nelle scelte progettuali da attuare, sono investiti di adeguata responsabilità nella diretta gestione dei processi. Bambini e adolescenti possono scegliere di lavorare a diversi livelli su diversi progetti o durante fasi diverse dello stesso progetto. Il principio importante è quello di evitare di lavorare ai tre livelli inferiori. <p>Hart R.A. (2004), <i>La partecipazione dei bambini. Teorie e pratiche di coinvolgimento dei giovani cittadini nello sviluppo comunitario e nella difesa dell'ambiente</i> (a cura di Arciragazzi, Comitato nazionale e Comitato italiano per l'Unicef), Roma, Union Printing.</p>	<p>Ci collochiamo al "gradino" di "condivisione operativa" (n. 6) con alcuni elementi di "progettazione in proprio" (n. 7 e n. 8).</p>

Emanuela Toffano, Elettra Maggiolo

<p style="text-align: center;">Le 7 regole dell' "Arte di ascoltare"</p> 	<p>Ascoltare è un'operazione faticosa in quanto richiede impegno ed energie; è tuttavia indispensabile in ogni relazione pienamente autentica. Per migliorarsi di continuo in questo difficile ma prezioso compito può essere utile rifarsi alle 7 regole dell' "Arte di ascoltare".</p> <p>Sclavi M. (2003), <i>Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte</i>, Milano, Bruno Mondadori.</p>	<p>Abbiamo sperimentato, in particolare, queste tre regole:</p> <p>n.3) Se vuoi comprendere quel che un altro sta facendo, devi assumere che ha ragione e chiedergli di aiutarti a vedere le cose e gli eventi dalla sua prospettiva.</p> <p>n. 6) Un buon ascoltatore accoglie volentieri i paradossi del pensiero e della comunicazione. Affronta i dissensi come occasioni per esercitarsi in un campo che lo appassiona: la gestione creativa dei conflitti.</p> <p>n. 7) Per divenire esperto nell'arte di ascoltare devi adottare una metodologia umoristica. Ma quando hai imparato ad ascoltare, l'umorismo viene da sè.</p>						
<p style="text-align: center;">La suddivisione secondo le "3 P" della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (New York, 1989) - <i>Convention on the rights of the child</i> (acronimo CRC)</p> 	<p>È possibile raggruppare i diritti tutelati dalla CRC in diversi modi. Un esempio è quello delle cosiddette 3P formulate dal Defence for Children International, in collaborazione con UNICEF</p> <table border="1" data-bbox="646 1265 1093 1758"> <thead> <tr> <th><i>Provision</i></th> <th><i>Protection</i></th> <th><i>Participation</i></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Diritti che permettono l'accesso a certi beni e servizi; il diritto al cibo e alla salute (artt. 6 e 24), il diritto all'educazione (artt. 28 e 29), il diritto a godere della sicurezza sociale (art. 26).</td> <td>Il diritto a non essere impiegati in determinate attività; il diritto a essere protetti contro il maltrattamento e la negligenza (art. 19) e ogni forma di sfruttamento (artt. 32-36).</td> <td>Il diritto a partecipare attivamente ad alcune situazioni e il diritto a essere coinvolti nel processo decisionale (artt. 12-17).</td> </tr> </tbody> </table> <p>Belotti V., Ruggiero R. (2008), <i>Vent'anni di infanzia. Retorica e diritti dei bambini dopo la Convenzione dell'ottantanove</i>, Milano, Guerini.</p>	<i>Provision</i>	<i>Protection</i>	<i>Participation</i>	Diritti che permettono l'accesso a certi beni e servizi; il diritto al cibo e alla salute (artt. 6 e 24), il diritto all'educazione (artt. 28 e 29), il diritto a godere della sicurezza sociale (art. 26).	Il diritto a non essere impiegati in determinate attività; il diritto a essere protetti contro il maltrattamento e la negligenza (art. 19) e ogni forma di sfruttamento (artt. 32-36).	Il diritto a partecipare attivamente ad alcune situazioni e il diritto a essere coinvolti nel processo decisionale (artt. 12-17).	<p>Ci siamo focalizzati soprattutto sui diritti di partecipazione: contenuto e metodo del nostro percorso.</p>
<i>Provision</i>	<i>Protection</i>	<i>Participation</i>						
Diritti che permettono l'accesso a certi beni e servizi; il diritto al cibo e alla salute (artt. 6 e 24), il diritto all'educazione (artt. 28 e 29), il diritto a godere della sicurezza sociale (art. 26).	Il diritto a non essere impiegati in determinate attività; il diritto a essere protetti contro il maltrattamento e la negligenza (art. 19) e ogni forma di sfruttamento (artt. 32-36).	Il diritto a partecipare attivamente ad alcune situazioni e il diritto a essere coinvolti nel processo decisionale (artt. 12-17).						

Tracce di metodo ...

Spunti di metodo	Coordinate bibliografiche	Riferimento all'esperienza
<p>Lo Sfondo integratore</p> 	<p>Lo sfondo integratore è l'involucro, il contenitore, che raccoglie vari stimoli e attività, in modo che non siano frammentate e isolate, ma collegate tra loro in una unità.</p> <p>Lo sfondo di tipo narrativo-fantastico, in particolare, è una trama (es. una storia/racconto) entro cui il bambino può ricercare le sue conoscenze, ripercorrere le sue esperienze e fame oggetto di condivisione con gli altri.</p> <p>Tra le caratteristiche dello sfondo integratore si ritrovano:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la valorizzazione del gioco; - l' esplorazione, la curiosità, la ricerca; - la valorizzazione della vita di relazione; - la mediazione attiva e iconica (ricorso all'esperienza e alle immagini). <p>Severi V., Zanelli P. (1990), <i>Educazione, complessità e autonomia dei bambini</i>, Firenze, La Nuova Italia.</p> <p>Dr. Scuss (2002), <i>Ortone e i piccoli chi</i>, Firenze, Giunti Junior (ed. orig. 1954).</p>	<p>Il testo (letterario e filmico) "Ortone e i piccoli chi" è stato il nostro sfondo integratore di tipo narrativo-fantastico.</p>
<p>Il Jigsaw</p> 	<p>È una tecnica dell'apprendimento cooperativo per far propri dei contenuti e imparare a collaborare con gli altri attraverso un insegnamento reciproco.</p> <p>Le fasi principali sono:</p> <ul style="list-style-type: none"> - scelta dei temi e formazione dei gruppi; - consegna dei materiali e suddivisione delle parti; - discussione e lavoro nei gruppi di "esperti"; - condivisione nei gruppi eterogenei. <p>Felisatti F. (2006). <i>Cooperare in team e in classe</i>, Lecce, Pensa MultiMedia.</p>	<p>Abbiamo utilizzato questa modalità di lavoro per progettare gli incontri alla Scuola Primaria, dividendoci prima in 5 "gruppi di esperti" (A, B, C, D, E), ognuno con il suo compito, e poi condividendo idee e materiali nei 3 "gruppi per classe" (gruppi che hanno realizzato l'intervento nelle classi III, IV, V).</p>

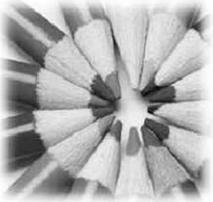
Emanuela Toffano, Elettra Maggiolo

<p style="text-align: center;">La peer education e il coinvolgimento tra micro-generazioni</p> 	<p>L'espressione <i>peer education</i>, "educazione tra pari", si riferisce al rapporto di educazione/influenza reciproca che, a livello formale e/o informale, instaurano tra loro persone appartenenti a un medesimo gruppo.</p> <p>I ragazzi che operano con questa strategia diventano soggetti attivi della propria formazione: affrontano problemi e immaginano soluzioni confrontandosi reciprocamente, pur sapendo di poter contare sulla collaborazione di esperti adulti.</p> <p>È auspicabile anche favorire il coinvolgimento dialogico tra "micro-generazioni" (persone di età tra loro molto vicine, ad es. adolescenti e bambini), attraverso il confronto e lo scambio, in vista della costruzione di un progetto comune.</p> <p>Pellai A., Rinaldin V. e Tamborini B. (2002), <i>Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education</i>, Trento, Erickson.</p> <p>Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento per le politiche della famiglia, Ministero del lavoro, della salute e delle politiche sociali, Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza. Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza (2009), <i>Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009. Temi e prospettive dai lavori dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza</i>, Firenze, Istituto degli Innocenti.</p>	<p>Abbiamo alternato momenti di coinvolgimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tra pari (nei lavori di gruppo); - tra micro generazioni (negli incontri adolescenti-bambini); - tra generazioni (nel confronto con insegnanti e facilitatori adulti).
--	--	--

Progetto di Educazione ai Diritti Umani
Il diritto di essere ascoltati e di partecipare

Università degli Studi di Padova
 Dipartimento di Scienze dell'Educazione

Tracce degli strumenti ...

Tipologia degli strumenti	Riferimento all'esperienza	Descrizione
<p>per l'introduzione, l'accompagnamento e la valutazione</p> 	<p>Cartellina individuale</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Stampa di power point: sui contenuti; sulla struttura del progetto; sull'accesso alla Piattaforma; - Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (Comitato italiano per l'Unicef, Roma, Primegraf).
	<p>Schede individuali</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tracce degli incontri con i bambini; - schede di valutazione e autovalutazione in itinere; diario degli incontri con i bambini.
<p>multimediali</p> 	<p>Piattaforma Moodle</p>	<p>“Ambiente”, a integrazione degli incontri in presenza, per scambiare opinioni e sensazioni, condividere materiali, progettare/organizzare il percorso. http://fad2.educazione.unipd.it (Progetto ascolto-partecipazione)</p>
	<p>Sintesi delle storie in formato video power point</p>	<p>“Ortone e il mondo dei Chi” (regia di Jimmy Hayward, Steve Martino) (16 min); “Ortone e i piccoli chi” del Dr. Seuss. “Matilda 6 mitica” (regia di Danny De Vito); (15 min) “Matilde” di Roald Dahl.</p>
<p>pratico/operativi</p> 	<p>“Cassetta degli attrezzi”</p>	<p>Cartelline colorate, per ognuno dei 5 gruppi, con idee, giochi, immagini, inerenti al compito assegnato, a cui attingere eventualmente.</p>
	<p>Materiale vario</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Computer, casse audio, proiettore; - cartelloni, carta da pacchi; - 3 contenitori con: cancelleria (matite, forbici, scotch...); colori (pennarelli, pastelli, tempere...); altro materiale (cartoncini colorati, nastro, spago...)

Emanuela Toffano, Elettra Maggiolo

c) Strumenti di ricerca e valutazione utilizzati con gli adolescenti

Immagini e parole sulla partecipazione

<p style="font-size: small;">Progetto di Educazione ai Diritti Umani <i>Il diritto di essere ascoltati e di partecipare</i></p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Università degli Studi di Padova Dipartimento di Scienze dell'Educazione</p> <p style="text-align: center;">Immagini e parole</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 60%;">Nickname:</td> <td style="width: 40%;">Data:</td> </tr> </table> <p>Prova ad esprimere con una immagine o una metafora una situazione in cui un ragazzo o una ragazza della vostra età si sente ascoltato.</p> <div style="border: 1px solid black; height: 70px; width: 100%; margin: 10px 0;"></div> <hr/> <hr/> <hr/> <p>Ripercorrendo la tua infanzia quando ti sei sentito ascoltato? Racconta un episodio.</p> <p>Quando è accaduto? _____</p> <p>Dove è accaduto? _____</p> <p>Come è accaduto? _____</p> <p>Perché è accaduto? _____</p> <p>Cosa hai provato? _____</p> <p>Cosa hai pensato? _____</p>	Nickname:	Data:	<p style="font-size: small;">Progetto di Educazione ai Diritti Umani <i>Il diritto di essere ascoltati e di partecipare</i></p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Università degli Studi di Padova Dipartimento di Scienze dell'Educazione</p> <p style="text-align: center;">Immagini e parole</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 60%;">Nickname:</td> <td style="width: 40%;">Data:</td> </tr> </table> <p>Prova ad esprimere con una immagine o una metafora una situazione in cui un ragazzo o una ragazza della vostra età si sente partecipe.</p> <div style="border: 1px solid black; height: 70px; width: 100%; margin: 10px 0;"></div> <hr/> <hr/> <hr/> <p>Ripercorrendo la tua infanzia quando ti sei sentito partecipe? Racconta un episodio.</p> <p>Quando è accaduto? _____</p> <p>Dove è accaduto? _____</p> <p>Come è accaduto? _____</p> <p>Perché è accaduto? _____</p> <p>Cosa hai provato? _____</p> <p>Cosa hai pensato? _____</p>	Nickname:	Data:
Nickname:	Data:				
Nickname:	Data:				

Diario degli incontri con i bambini

<p style="font-size: small;">Progetto di Educazione ai Diritti Umani <i>Il diritto di essere ascoltati e di partecipare</i></p>	<p style="text-align: right; font-size: small;">Università degli Studi di Padova Dipartimento di Scienze dell'Educazione</p>		
<p>Diario del primo incontro tra adolescenti e bambini Considerazioni personali</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 60%;">Nickname:</td> <td style="width: 40%;">Data:</td> </tr> </table> <p>Come è andato l'incontro con i bambini? (svolgimento delle attività, pensieri, sentimenti/emozioni) Nella realizzazione della proposta cosa ho ricevuto dai bambini?</p> <hr/>		Nickname:	Data:
Nickname:	Data:		

Spunti per una valutazione e per una autovalutazione

<p style="font-size: small;">Progetto di Educazione ai Diritti Umani <i>Il diritto di essere ascoltati e di partecipare</i></p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Università degli Studi di Padova Dipartimento di Scienze dell'Educazione</p> <p style="text-align: center;">Spunti per una autovalutazione</p> <p>Nickname: <input style="width: 80%;" type="text"/> Data: <input style="width: 20%;" type="text"/></p> <p>Indica il grado di accordo riguardo alle seguenti affermazioni:</p> <p>Sono stato ascoltato</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>poco d'accordo</td><td></td><td></td><td>molto d'accordo</td></tr> </table> <p>Ho ascoltato gli altri</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>poco d'accordo</td><td></td><td></td><td>molto d'accordo</td></tr> </table> <p>Ho partecipato attivamente</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>poco d'accordo</td><td></td><td></td><td>molto d'accordo</td></tr> </table> <p>Ho fatto in modo che gli altri partecipassero attivamente</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>poco d'accordo</td><td></td><td></td><td>molto d'accordo</td></tr> </table> <p>Considerazioni personali</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	poco d'accordo			molto d'accordo	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	poco d'accordo			molto d'accordo	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	poco d'accordo			molto d'accordo	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	poco d'accordo			molto d'accordo	<p style="font-size: small;">Progetto di Educazione ai Diritti Umani <i>Il diritto di essere ascoltati e di partecipare</i></p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Università degli Studi di Padova Dipartimento di Scienze dell'Educazione</p> <p style="text-align: center;">Spunti per una valutazione</p> <p>Nickname: <input style="width: 80%;" type="text"/> Data: <input style="width: 20%;" type="text"/></p> <p>Indica il grado di soddisfazione riguardo a:</p> <p>Contenuti affrontati</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>poco soddisfacente</td><td></td><td></td><td>molto soddisfacente</td></tr> </table> <p>Metodi adottati</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>poco soddisfacente</td><td></td><td></td><td>molto soddisfacente</td></tr> </table> <p>Materiali utilizzati</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>poco soddisfacente</td><td></td><td></td><td>molto soddisfacente</td></tr> </table> <p>Clima relazionale</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>poco soddisfacente</td><td></td><td></td><td>Molto soddisfacente</td></tr> </table> <p>Punti di debolezza</p> <p>_____</p> <p>Punti di forza</p> <p>_____</p> <p>Suggerimenti e proposte</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	poco soddisfacente			molto soddisfacente	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	poco soddisfacente			molto soddisfacente	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	poco soddisfacente			molto soddisfacente	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	poco soddisfacente			Molto soddisfacente
1	2	3	4																																																																																														
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																														
poco d'accordo			molto d'accordo																																																																																														
1	2	3	4																																																																																														
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																														
poco d'accordo			molto d'accordo																																																																																														
1	2	3	4																																																																																														
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																														
poco d'accordo			molto d'accordo																																																																																														
1	2	3	4																																																																																														
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																														
poco d'accordo			molto d'accordo																																																																																														
1	2	3	4																																																																																														
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																														
poco soddisfacente			molto soddisfacente																																																																																														
1	2	3	4																																																																																														
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																														
poco soddisfacente			molto soddisfacente																																																																																														
1	2	3	4																																																																																														
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																														
poco soddisfacente			molto soddisfacente																																																																																														
1	2	3	4																																																																																														
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																														
poco soddisfacente			Molto soddisfacente																																																																																														

Valutazione complessiva

<p style="font-size: small;">Progetto di Educazione ai Diritti Umani <i>Il diritto di essere ascoltati e di partecipare</i></p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Università degli Studi di Padova Dipartimento di Scienze dell'Educazione</p> <p style="text-align: center;">Scheda di valutazione</p> <p>Nickname: <input style="width: 80%;" type="text"/> Data: <input style="width: 20%;" type="text"/></p> <p>Indica il grado di soddisfazione riguardo a:</p> <p>Contenuti affrontati</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>poco soddisfacente</td><td></td><td></td><td>molto soddisfacente</td></tr> </table> <p>perché</p> <p>_____</p> <p>Metodi adottati</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>poco soddisfacente</td><td></td><td></td><td>molto soddisfacente</td></tr> </table> <p>perché</p> <p>_____</p> <p>Attività individuali</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>poco soddisfacente</td><td></td><td></td><td>molto soddisfacente</td></tr> </table> <p>perché</p> <p>_____</p> <p>Attività di gruppo</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>poco soddisfacente</td><td></td><td></td><td>molto soddisfacente</td></tr> </table> <p>perché</p> <p>_____</p> <p>Attività con i bambini</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>poco soddisfacente</td><td></td><td></td><td>molto soddisfacente</td></tr> </table> <p>perché</p> <p>_____</p> <p>Materiali utilizzati</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>poco soddisfacente</td><td></td><td></td><td>molto soddisfacente</td></tr> </table> <p>perché</p> <p>_____</p>	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	poco soddisfacente			molto soddisfacente	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	poco soddisfacente			molto soddisfacente	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	poco soddisfacente			molto soddisfacente	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	poco soddisfacente			molto soddisfacente	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	poco soddisfacente			molto soddisfacente	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	poco soddisfacente			molto soddisfacente	<p style="font-size: small;">Progetto di Educazione ai Diritti Umani <i>Il diritto di essere ascoltati e di partecipare</i></p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Università degli Studi di Padova Dipartimento di Scienze dell'Educazione</p> <p>Clima relazionale</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>poco soddisfacente</td><td></td><td></td><td>Molto soddisfacente</td></tr> </table> <p>perché</p> <p>_____</p> <p>Esperienza nel suo complesso</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr><td>poco soddisfacente</td><td></td><td></td><td>molto soddisfacente</td></tr> </table> <p>perché</p> <p>_____</p> <p>Ti piacerebbe ripetere l'esperienza?</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><th>Sì</th><th>No</th><th>In parte</th></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </table> <p>perché</p> <p>_____</p> <p>Se hai risposto sì, quale formula ti sembra migliore?</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><th>Formula incisiva speranzosa</th><th>Formula incisiva meno decisa</th><th>Formula non incisiva (incisivi più distanziati nel tempo)</th></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </table> <p>L'esperienza ha risposto complessivamente alle tue aspettative?</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; text-align: center;"> <tr><th>Sì</th><th>No</th><th>In parte</th></tr> <tr><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </table> <p>perché</p> <p>_____</p> <p>Punti di debolezza</p> <p>_____</p> <p>Punti di forza</p> <p>_____</p> <p>Suggerimenti e proposte</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Consigli e suggerimenti</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	poco soddisfacente			Molto soddisfacente	1	2	3	4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	poco soddisfacente			molto soddisfacente	Sì	No	In parte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Formula incisiva speranzosa	Formula incisiva meno decisa	Formula non incisiva (incisivi più distanziati nel tempo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sì	No	In parte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4																																																																																																																
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																																
poco soddisfacente			molto soddisfacente																																																																																																																
1	2	3	4																																																																																																																
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																																
poco soddisfacente			molto soddisfacente																																																																																																																
1	2	3	4																																																																																																																
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																																
poco soddisfacente			molto soddisfacente																																																																																																																
1	2	3	4																																																																																																																
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																																
poco soddisfacente			molto soddisfacente																																																																																																																
1	2	3	4																																																																																																																
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																																
poco soddisfacente			molto soddisfacente																																																																																																																
1	2	3	4																																																																																																																
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																																
poco soddisfacente			molto soddisfacente																																																																																																																
1	2	3	4																																																																																																																
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																																
poco soddisfacente			Molto soddisfacente																																																																																																																
1	2	3	4																																																																																																																
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																																
poco soddisfacente			molto soddisfacente																																																																																																																
Sì	No	In parte																																																																																																																	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																																	
Formula incisiva speranzosa	Formula incisiva meno decisa	Formula non incisiva (incisivi più distanziati nel tempo)																																																																																																																	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																																	
Sì	No	In parte																																																																																																																	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																																																																																																	

Scheda di autovalutazione

Progetto di Educazione ai Diritti Umani
Il diritto di essere ascoltati e di partecipare

Università degli Studi di Padova
 Dipartimento di Scienze dell'Educazione

Scheda di autovalutazione

Nickname:	Data:
-----------	-------

Esprimo il mio grado di interesse nella vita quotidiana per i seguenti aspetti (1 = per niente, 5 = moltissimo)					
1. Area motivazionale	1	2	3	4	5
Partecipare attivamente a lavori di gruppo con coetanei	<input type="checkbox"/>				
Assumermi responsabilità con e per gli altri	<input type="checkbox"/>				
Impegnarmi a livello educativo, sociale e culturale con bambini e ragazzi più piccoli	<input type="checkbox"/>				
Mettermi in gioco con altri nella realizzazione di un progetto	<input type="checkbox"/>				
2. Area socio relazionale	1	2	3	4	5
Arricchire la mia rete di relazioni	<input type="checkbox"/>				
Migliorare la mia capacità di comunicare con gli altri	<input type="checkbox"/>				
Costruire relazioni con bambini e ragazzi più piccoli	<input type="checkbox"/>				
Rafforzare la capacità di esprimere il mio punto di vista con i coetanei	<input type="checkbox"/>				
3. Area operativa (aspetti organizzativi)	1	2	3	4	5
Stare e lavorare in gruppo in maniera flessibile e dinamica	<input type="checkbox"/>				
Partecipare attivamente alle decisioni	<input type="checkbox"/>				
Sperimentare modalità e strategie del lavoro di gruppo	<input type="checkbox"/>				
Integrare gli apporti di ciascuno nel lavoro di gruppo	<input type="checkbox"/>				
4. Area operativa (aspetti tecnici)	1	2	3	4	5
Elaborare e realizzare un progetto con altri	<input type="checkbox"/>				
Ricerca risorse/strumenti per la realizzazione di un'iniziativa	<input type="checkbox"/>				
Utilizzare linguaggi espressivi diversi	<input type="checkbox"/>				
Sperimentare iniziative ludico-fantastiche per e con bambini e ragazzi più piccoli	<input type="checkbox"/>				

Autovalutazione complessiva (Albero dei fantasmini)

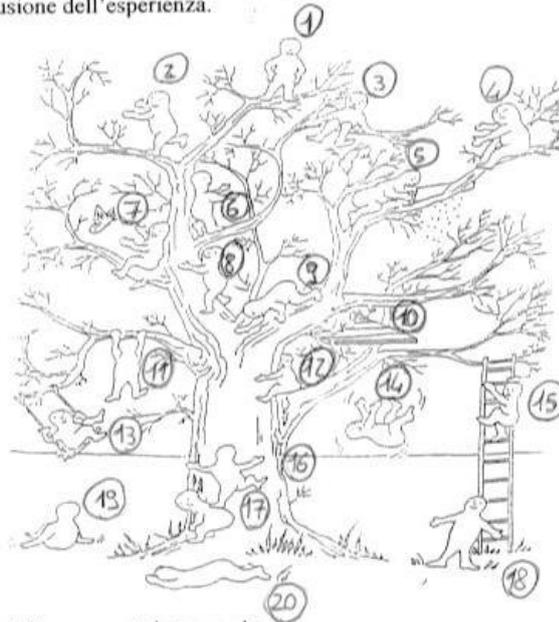
Progetto di Educazione ai Diritti Umani
Il diritto di essere ascoltati e di partecipare

Università degli Studi di Padova
 Dipartimento di Scienze dell'Educazione

Per un'autovalutazione complessiva

Nickname:	Data:
-----------	-------

Scegli e colora l'omino che rappresenta il tuo stato d'animo a conclusione dell'esperienza.



Descrivi brevemente la tua scelta

d) Pieghevole del Convegno Internazionale (Padova, 31 Maggio 2011)



Programma

8.30 Registrazione dei partecipanti

9.00 Indirizzi di saluto

Introduce: **Emanuela Toffano**, Università di Padova

Giuseppe Zaccaria, Magnifico Rettore dell'Università di Padova

Alfredo Zannini, Presidente del Comitato Regionale Veneto per l'Unicef

Giuseppe Micheli, Preside della Facoltà di Scienze della Formazione,
Università di Padova

Giuseppe Milan, Direttore del Dipartimento di Scienze dell'Educazione e del
Centro Interdipartimentale di Pedagogia dell'Infanzia, Università di Padova

Marco Mascia, Direttore del Centro Interdipartimentale di Ricerca e Servizi
sui Diritti della Persona e dei Popoli, Università di Padova

Carla Xodo, Presidente del Centro Italiano di Ricerca Pedagogica, Università di
Padova

Aurea Dissegna, Pubblico Tutore dei Minori del Veneto

9.30 Relazioni

Coordina: **Paolo de Stefani**, Università di Padova

9.30 **Giorgio Bonaccorso**, Istituto di Liturgia Pastorale "S. Giustina", Padova
La vita come ascolto

10.00 **Natalino Valentini**, Istituto di Scienze Religiose "A. Marvelli", Rimini
L'arte di educare in Pavel A. Florenskij

10.30 Passi scelti di *Pavel A. Florenskij*. Letture di Serena Fiorio

11.00 Pausa

11.30 **Karl Hanson**, Kurt Bösch University Institute, Sion
Children's living rights / translations

12.00 **Pasquale Andria**, Magistrato minorile, Salerno
Ascolto del minore d'età e giustizia

12.30 Dibattito

13.00 Pausa

14.30 Ricerche, Esperienze, Laboratori

Coordina: **Valerio Belotti**, Università di Padova

14.30 Proiezione del video *Educarsi all'ascolto e alla partecipazione tra micro-generazioni*, Adria - 2011

15.00 **Christoph Baker**, Comitato Italiano per l'Unicef, Roma
Come garantire una vera partecipazione dei bambini e degli adolescenti

15.30 **Laura Bartoletti, Ivano Abbruzzi**, Fondazione L'Albero della Vita, Milano

L'Orchestra dei Diritti: intercultura, partecipazione e sviluppo

16.00 **Patrick Cottin, Mélanie Chibrac**, Maison Départementale des Adolescents, Nantes

Accompagner les positions subjectives des adolescents. Les Maisons des Adolescents, un nouveau concept français

16.30 Presentazione a più voci di attività e studi svolti dai gruppi di lavoro, nell'ambito della Ricerca di Ateneo (2009-2011) *Il progetto pedagogico della Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia a vent'anni dalla sua adozione. Diritto all'educazione e educazione ai diritti umani: bilancio e prospettive all'incrocio tra saperi*

Roberta Ruggiero, Monica Gazzola, Andrea Frosi, Chiara Mauro, Elettra Maggiolo, Andrea Bobbio (coordinatori dei gruppi di lavoro: **Paolo De Stefani, Anna Maria Manganelli, Emanuela Toffano, Orietta Zanato**)

18.00 Conclusione del Convegno

Emanuela Toffano, Università di Padova



I vent'anni dalla ratifica della Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza da parte dell'Italia - legge 27 maggio 1991 n. 176 - divengono l'occasione di incontro e approfondimento su di un aspetto di inedita centralità: il diritto all'ascolto e alla partecipazione, uno dei quattro principi generali della Convenzione, accanto ai diritti alla vita e allo sviluppo, alla non discriminazione, al superiore e migliore interesse del bambino.

Il tema viene affrontato secondo un'angolatura filosofico-pedagogica e socio-giuridica, in chiave generale e specifica, teorica e pratica, tra affondi speculativi e lavori scientifici sul campo, questi ultimi a diretto contatto con numerosi bambini, adolescenti e figure educative che li accompagnano quotidianamente nella crescita.

"Ho fiducia in loro". Così scrive, riferendosi ai suoi figli, Pavel A. Florenskij, in una lettera alla moglie Anna, dal gulag delle Solovki, il 24 marzo 1936. Sulla base di una fiducia, che non si incrinerebbe "neanche se qualcuno, per qualche tempo, dovesse deludere le mie speranze, proprio perché ciò non può che essere un fatto provvisorio", il grande matematico, filosofo, teologo russo sa mirabilmente ascoltare da lontano e tener vivo il dialogo con Vasilij, Kirill, Ol'ga, Michail, Marija-Tinatina, interessandosi, con spiccato senso dell'unicità personale, alle cose di ognuno e rendendoli partecipi delle sue, che svelano, nonostante la censura, l'altezza della sua vicenda scientifica e umana.

Collocata a chiusura di un Progetto di Ricerca di Ateneo dell'Università di Padova, l'iniziativa si collega idealmente al Convegno internazionale di apertura del 23 ottobre 2009 "Che vivano liberi e felici...". Il diritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York, che aveva posto in primo piano Janusz Korczak, il grande educatore, medico, poeta polacco, rimasto a fianco dei suoi duecento orfani anche nel tragitto verso il lager di Treblinka, il 4 agosto 1942.

La rifrazione reciproca tra l'universalità di principi-diritti e le singolarità di vite pienamente umane connota l'intero percorso, così come la convinzione che lo spaesamento educativo possa trovare un chiarore affidabile in queste pedagogie fiorite nel buio dei totalitarismi del Novecento.

Toyomi Nara, *Va' e abbraccia un albero!*, 2009 (Rassegna Internazionale di Illustrazione / colori del sacro)

Comitato scientifico:

Emanuela Toffano (responsabile scientifico del Convegno e del relativo Progetto di Ateneo), Nicola Barbieri, Valerio Belotti, Giorgio Bezze, Andrea Bobbio, Giorgio Bonaccorso, Carla Callegari, Alessandra Cesaro, Paolo De Stefani, Paula de Waal, Anna Gimma, Giuseppe Grampa, Donatella Lombello, Daniele Loro, Daniela Lucangeli, Ilaria Malaguti, Anna Maria Manganelli, Martina Meneghello, Giuseppe Milan, Brunilde Neroni, Elisabetta Palermo, Roberta Ruggiero, Federica Turlon, Patrizia Zamperlin, Orietta Zanato

Segreteria del Convegno:

Iusuf Hassan Adde, Elettra Maggiolo, Chiara Mauro

Hanno collaborato:

Michela Bertazzo, Lorenza Da Re, Paola Dessy, Fabiano D'Este, Serena Fiorio, Andrea Frosi, Monica Gazzola, Marica Moggio, Rinalda Montani, Andrea Nante, Maria Assunta Nichisolo, Monica Pizzo, Giulia Scarlatti, Fabio Targhetta, Insegnanti e Educatori con Bambini e Adolescenti coinvolti a vario titolo, Personale tecnico-amministrativo del Dipartimento di Scienze dell'Educazione

La partecipazione è libera

Per motivi organizzativi è gradita l'iscrizione nel sito www.educazione.unipd.it/chevivanolibriefelici/

Evento accreditato dall'Ordine degli Avvocati di Padova (n. 6 crediti formativi)

È previsto il servizio di interpretazione simultanea per gli interventi dei relatori stranieri
Sarà rilasciato l'attestato di partecipazione

e) Locandina dell'Incontro alla cittadinanza (Adria, 7 Giugno 2011)

Università degli Studi di Padova
Dipartimento di Scienze dell'Educazione
Centro Interdipartimentale di Pedagogia dell'Infanzia
Liceo Classico "C. Bocchi" di Adria
Istituto Comprensivo Adria 2
Con il Patrocinio dell'Amministrazione Comunale di Adria

**"Il diritto di essere ascoltati e di partecipare"
Un progetto di Educazione ai Diritti Umani**



**Adria, 7 giugno 2011
Aula Magna "G. Badini"**

Programma

Indirizzi di saluto

- 17.00 Antonio Lodo, Dirigente Scolastico del Liceo Classico "C. Bocchi"
Paolo Ruzza, Dirigente Scolastico dell'Istituto Comprensivo Adria 2

Presentazione e considerazioni pedagogiche

- 17.15 *Il diritto di essere ascoltati e di partecipare. Un progetto di Educazione ai Diritti Umani:*
Emanuela Toffano, Università di Padova
- 17.45 Presentazione del video *Educarsi all'ascolto e alla partecipazione tra micro-generazioni. Tracce di un percorso fra adolescenti e bambini*, Adria - 2011:
Elettra Maggiolo, Università di Padova

Impressioni e riflessioni sull'esperienza

- 18.15 *Il parere degli adolescenti:* alunni della classe III A, Indirizzo Socio-psicopedagogico presso il Liceo Classico "C. Bocchi"
- 18.30 *Il parere dei bambini:* alunni delle classi III, IV, V della Scuola Primaria "Leonardo da Vinci", Istituto Comprensivo Adria 2
- 18.45 *Il parere degli insegnanti:* Elisabetta Bocchini, docente presso il Liceo Classico "C. Bocchi"
- 19.00 Conclusione

Esposizione di alcuni materiali creati, nel corso dell'esperienza, da adolescenti e bambini

La cittadinanza è invitata

