



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA APPLICATA

SCUOLA DI DOTTORATO DI RICERCA IN
SCIENZE PEDAGOGICHE, DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE
CICLO XXVII

IL PUNTO DI VISTA DEI BAMBINI NEI PROCESSI DI AFFIDAMENTO FAMILIARE

Ricerca esplorativa con gli operatori dei servizi del Comune di Genova

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

Supervisore: Ch.ma Prof.ssa Paola Milani

Dottoranda: Claudia Carbonin

ABSTRACT

La presente tesi di dottorato si propone di esplorare il contesto dei servizi per l'affidamento familiare in relazione alla partecipazione dei bambini ai progetti di affidamento familiare pensati per loro.

Dare la possibilità ai bambini di esprimere il loro punto di vista sugli avvenimenti che li riguardano, prima che essere un diritto riconosciuto dalla Convenzione dei diritti del bambino (art.12 CRC 1989), è il presupposto della visione pedagogica contemporanea che vede il bambino "protagonista" (Cian, 1993) in grado di agire sul mondo che lo circonda e "costruttore" (Vygotskij, 1978) attivo delle sue conoscenze nel contesto a cui appartiene.

Nell'ambito dei Servizi di Tutela e Protezione che si occupano dei bambini e delle loro famiglie in situazione di difficoltà, tale diritto sembra garantito con difficoltà in quanto risulta prevalere il mandato istituzionale focalizzato sulla funzione di "protezione", che presuppone la capacità dell'adulto di sapere cosa è meglio per il bambino e decidere nel suo migliore interesse.

Il presente progetto si sviluppa all'interno della prospettiva ecologica dello sviluppo umano (Bronfenbrenner 1979, 2005) e intende indagare quindi il tema del "punto di vista del bambino" in riferimento all'esperienza di affido etero-familiare che sta vivendo, al fine di evidenziare i possibili ambiti di riflessione e innovazione nelle pratiche di progettazione dell'intervento di affido familiare degli operatori dei servizi coinvolti.

Il gruppo di indagine riguarda 16 operatori sociali e 8 bambini di età compresa tra i 5 e 10 anni e le loro famiglie che sono in carico presso i servizi del Comune di Genova, in quanto questo Comune è stato individuato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali per sperimentare le Linee di Indirizzo Nazionali per l'Affido Familiare approvate il 25.10.2012.

Assumendo un approccio prettamente qualitativo, attraverso il modello della Ricerca Formazione Intervento, l'indagine sarà condotta avvalendosi

degli strumenti del Mosaic Approach (Clark, 2001,2005) che sono stati adattati alla tipologia del gruppo di indagine. Saranno, dunque, utilizzate tecniche visuali come l'uso della fotografia, la costruzione dell'album fotografico per raccogliere il punto di vista del bambino, che verrà in seguito integrato con quello degli adulti (famiglia d'origine, famiglia affidataria, operatori dei servizi di tutela sociale) attraverso interviste semistrutturate e focus group.

La rassegna della letteratura ha riguardato l'approfondimento delle radici culturali, legislative, psicologiche e pedagogiche degli aspetti riguardanti l'ascolto e la partecipazione del minore alle decisioni che lo riguardano (Dame-Butler Sloss, 2001) all'interno dei servizi per i minori, e in particolare nei servizi territoriali tutela minori.

La valutazione dell'esperienza di formazione prima e ricerca-intervento poi insieme agli operatori coinvolti, ha delineato gli aspetti pedagogici che sono al centro del dibattito europeo e internazionale sulla effettiva realizzazione del diritto di ascolto e partecipazione in particolare dei bambini inseriti nei percorsi di protezione e tutela e in affidamento familiare nello specifico; inoltre, ha prospettato interessanti sviluppi sulla dimensione organizzativa dei servizi coinvolti in cui gli operatori lavorano o con cui si interfacciano, come elemento determinante nel realizzare pratiche sistematiche e non occasionali che mettano al centro il punto di vista del bambino nelle decisioni che lo riguardano.

This phd thesis aims to explore the context of services for foster care in relation to the participation of children in foster care projects designed for them.

Make it possible for children to express their views on the events that affect them, before being a right recognized by the Convention on the Rights of the Child (CRC article 12, 1989), is the basis of contemporary pedagogical vision that sees the child " protagonist "(Cian, 1993) capable of acting on the world around him and" manufacturer "(Vygotsky, 1978) of its active knowledge in the context in which it belongs.

The Services of protection and protection of children involved and their families in a difficult situation, this right seems guaranteed with difficulty as it is to prevail the statutory mandate focused on the function of "protection", which presupposes the capacity of ' adult to know what is best for the child and decide in his best interest.

This project is developed within the ecological perspective of human development (Bronfenbrenner 1979, 2005) and therefore intends to investigate the theme of "the point of view of the child" in reference to the experience of foster care hetero-family that is living, in order to highlight possible areas of reflection and innovation in the practice of design intervention to foster care service operators involved.

The group's survey covers 16 social workers and 8 children between the ages of 5 and 10 years and their families who are charged with the services of the Municipality of Genoa, as this municipality has been identified by the Ministry of Labour and social experience for the Guidelines for the National Family entrust approved on 25.10.2012.

Assuming a purely qualitative approach, through the model of the Research Training Intervention, the survey will be conducted using the instruments of the Mosaic Approach (Clark, 2001.2005) that have been adapted to the type of the survey group. They will, therefore, use visual techniques such as the use of photography, the construction of the photo album to collect the views of the child, which will later be integrated with that of adults (birth family, foster family, operators of services social protection) through semi-structured interviews and focus groups.

The literature review focused on the deepening of the cultural roots, legislative, psychological and pedagogical aspects of listening and participation of children in decisions concerning him (Dame Butler-Sloss, 2001) within the services for minors , and in particular in local services child protection.

The evaluation of the experience of training and action research first then together with the operators involved, outlined the pedagogical aspects that are central to the European and international debate on the

effective realization of the right of listening and participation in particular of children placed in the care programs and protection and foster care in particular; Furthermore, it proposed interesting developments on the organizational dimension of the services involved in which the operators work or with which they interface, as a crucial element in making systematic and not occasional practices that put the center point of view of the child in decisions concerning it.

.....

INDICE

Introduzione.....	10
1	Il ruolo dell'infanzia nel panorama pedagogico moderno.....13
1.1	L'evoluzione pedagogica dell'idea di bambino 13
1.1.1	<i>Quale educazione per quale bambino?.....</i> 16
1.2	La cultura dell'Infanzia e i diritti dei bambini..... 30
1.2.1	<i>I documenti internazionali.....</i> 40
1.3	Il principio di partecipazione-ascolto..... 49
1.3.1	<i>I documenti Internazionali.....</i> 49
1.3.2	<i>I documenti europei.....</i> 50
1.3.3	<i>I documenti Nazionali.....</i> 55
1.4	Ascolto e partecipazione in chiave pedagogica 75
1.4.1	<i>Le categorie della partecipazione.....</i> 81
1.4.2	<i>Le pratiche di partecipazione del bambino.....</i> 89
1.5	I contesti della partecipazione100
1.5.1	<i>Il diritto di ascolto del minore d'età in ambito giudiziario.....</i> 103
1.5.2	<i>Alcune esperienze di partecipazione sociale.....</i> 107
1.5.3	<i>Il contesto scolastico.....</i> 121
2	Il contesto della ricerca: l'affidamento familiare.....129
2.1	Sintesi dei contenuti chiave delle Linee di Indirizzo130
2.2	La normativa di riferimento.....131
2.2.1	<i>L'istituto giuridico dell'affidamento familiare.....</i> 136
2.2.2	<i>Le tipologie di affidamento.....</i> 139
2.2.3	<i>Alcuni dati sull'affidamento familiare in Italia.....</i> 144
2.2.4	<i>L'affidamento familiare nella città di Genova.....</i> 150
2.3	Le linee di Indirizzo Nazionali.....154
2.3.1	<i>Le raccomandazioni.....</i> 156
2.3.2	<i>Il progetto di Monitoraggio delle Linee di Indirizzo.....</i> 159
2.4	Il bambino in affidamento.....199
3	La fotografia nella ricerca scientifica.....211
3.1	Fotografia ed Antropologia.....212

3.1.1	<i>La fotografia come strumento di denuncia sociale</i>	218
3.2	Fotografia e Psicologia	221
3.2.1	<i>Il potere narrativo della fotografia</i>	222
3.2.2	<i>La Fototerapia</i>	225
3.3	Fotografia e Pedagogia	227
3.3.1	<i>La fotografia come strumento di ascolto e partecipazione</i>	233
3.3.2	<i>Photovoice</i>	233
3.3.3	<i>Mosaic Approach</i>	240
3.4	Questioni etiche	246
3.5	Conclusioni	250
4	La Ricerca	252
4.1	La cornice teorica di riferimento	252
4.2	Le ipotesi della Ricerca	267
4.3	Il Contesto	268
4.4	I partecipanti	271
4.4.1	<i>La ricerca con i bambini</i>	271
4.5	Finalità e obiettivi	273
4.6	Il disegno di ricerca e le fasi di lavoro	275
4.6.1	<i>Fasi</i>	275
4.7	L'impostazione metodologica	278
4.8	Gli strumenti usati per la raccolta dei dati	281
4.8.1	<i>Il Questionario Shier</i>	283
4.8.2	<i>La scheda PEIF</i>	293
4.8.3	<i>Focus Group</i>	294
4.8.4	<i>Formazione Mosaic Approach - Questionario di gradimento</i>	297
4.8.5	<i>L'intervista semistrutturata</i>	301
4.9	Il metodo di analisi dei dati	304
4.10	Le Questioni etiche	311
5	Lapresentazione deirisultati	318
5.1	Alcuni indicatori di contesto	319
5.2	I dati raccolti	322
5.2.1	<i>Il Questionario Shier</i>	322

5.2.2	<i>La scheda PEIF</i>	323
5.2.3	<i>Focus Group</i>	326
5.2.4	<i>Questionario di gradimento</i>	327
5.2.5	<i>Intervista semistrutturata</i>	328
5.3	Analisi complessiva dei dati raccolti.....	329
5.4	Considerazioni conclusive	334
	Riferimenti Bibliografici	354
	Allegati	368

Introduzione

Nei secoli scorsi, in Europa, la visione culturale, sociale, psicologica e ancor prima pedagogica dell'infanzia ha attraversato profondi cambiamenti, andando via via elaborando l'idea attuale (Ariés, 1960) di bambino che si è tradotta anche in importanti atti legislativi, quale, primo fra tutti, la Convenzione Internazionale dei diritti del bambino (CRC) del 1989 con le successive ratifiche degli Stati membri.

Dare la possibilità ai bambini di esprimere il loro punto di vista sugli avvenimenti che li riguardano, quindi, prima che essere un diritto riconosciuto dalla Convenzione dei diritti del bambino (art.12 CRC 1989), è il presupposto della visione pedagogica, non solo contemporanea, che vede il bambino "protagonista" (Cian, 1993) in grado di agire sul mondo che lo circonda e "costruttore" (Vygotskij, 1978) attivo delle sue conoscenze nel contesto a cui appartiene.

Anche in molta recente letteratura, si evidenzia da più parti come l'adesione al progetto del bambino coinvolto, amplifichi le possibilità di successo del progetto stesso, e che questa variabile ha probabilmente un'influenza di gran lunga maggiore nei risultati rispetto alla gravità dei problemi iniziali che hanno motivato l'intervento stesso (Berry, 2002; Dumbrill, 2006; Holland, 2004; Milner, 2005; Show, 2005). Questo spinge oggi la ricerca, sul fronte pedagogico, sociologico, psicologico ecc. a trovare i modi e gli strumenti per potenziare questo elemento e valorizzarlo, in funzione appunto del buon esito dell'intervento.

Nell'ambito dei Servizi di Tutela e Protezione che si occupano dei bambini e delle loro famiglie in situazione di difficoltà, tale diritto sembra però garantito con difficoltà in quanto risulta prevalere il mandato istituzionale focalizzato sulla funzione di "protezione", che presuppone la capacità dell'adulto di sapere cosa è meglio per il bambino e decidere nel suo migliore interesse (Ruggiero, 2010). Gli interventi a tutela del suo interesse, quindi, rischiano sovente di prendere il sopravvento sul

protagonismo del bambino e la sua capacità/possibilità di essere parte alle decisioni come alla progettazione degli interventi che lo riguardano.

Al contempo se, da una parte, molta letteratura (soprattutto anglosassone) ha sviluppato il tema della partecipazione dei bambini (James & Prout, 2004; Corsaro, 2010) e molta enfasi è stata posta sulla necessità di tener conto del punto di vista dei bambini (Department of Health et al., 2000), poche ricerche si concentrano, invece, sulla partecipazione di bambini piccoli, in età prescolare, e quindi sul loro modo di vedere le situazioni, in particolare di difficoltà, in cui si trovano coinvolti. Il motivo è da ricercarsi sia a livello culturale, che storico, ma anche tecnico-professionale ossia relativamente all'inadeguatezza delle tradizionali tecniche di indagine (Ward, 1997), né raccogliere l'effettivo punto di vista di un bambino nel suo vivere, qui ed ora, la sua esperienza.

Nelle situazioni in cui si rende necessario attivare degli interventi di cura e protezione di un bambino, quale può essere l'attivazione di un Progetto di affidamento familiare, quindi, la letteratura indica come elemento predittivo di efficacia del progetto stesso, la partecipazione e la collaborazione al progetto del bambino stesso in primis e di tutti gli attori che ruotano attorno al bambino per costruire dei progetti partecipati (Scala della partecipazione proposta da Hart, 1992 come modificata da Shier, 2001) che abbiano la possibilità di incidere nei diversi livelli dell'ambiente del bambino nei quali egli è implicato (Bronfenbrenner, 1979; 2005).

In questa tesi si è inteso riflettere su tali questioni relative in particolare alla partecipazione dei bambini in età ai processi di affidamento familiare che li vedono coinvolti. Tale scelta è dovuta al fatto che, come appena accennato, se la letteratura indica come necessario oggi prevedere la partecipazione dei bambini, le pratiche relative a ciò nei Centri per l'affidamento del nostro Paese, risultano particolarmente deboli.

Possiamo affermare ciò in quanto il lavoro di tesi di seguito presentato si colloca nel contesto della redazione e implementazione delle Prime Linee di Indirizzo nazionali sull'affidamento familiare (capitolo 2) nelle quali al diritto alla partecipazione sono state attribuite netta importanza e chiara

legittimazione. Nel lavoro di implementazione, e nelle relative azioni di ricerca presentate nel capitolo 4, abbiamo potuto constatare la frammentarietà di tali pratiche. La possibilità che ci è stata offerta, sempre in tale contesto, di sperimentare alcune pratiche di ricerca-azione-formazione per implementare le Linee di Indirizzo nel Servizio per l'affidamento del Comune di Genova, ha rappresentato l'occasione per la realizzazione di un micro-progetto di ricerca empirico volto a creare le condizioni organizzative, tecnico professionale e specificatamente formative, per avviare una pratica teoricamente fondata e pragmaticamente sostenibile nell'ambito dei Centri per l'affidamento familiare, di partecipazione dei bambini piccoli nei progetti di affidamento familiare (capitolo 5?).

E' stato privilegiato l'approccio della Ricerca Intervento Formazione (Bove C., 2009), per accompagnare in questo lavoro gli operatori psico-socio-educativi nell'acquisizione di nuovi strumenti di intervento e per verificarne il cambiamento e l'effettiva efficacia. Il tema infatti della formazione degli operatori è inestricabilmente connesso alle pratiche e all'esigibilità dei diritti

Nel capitolo 5...

Nel capitolo 1 si tratteggiano le cornici storico-culturali e teoriche del tema dell'ascolto e della partecipazione dei bambini per evidenziare come esso non sia una moda che proviene oggi dal mondo anglosassone, ma un tema che ha profonde radici nel discorso pedagogico, che oggi sono riprese in molta regolamentazione europea.... Inoltre si presenta un excursus giuridico sull'affidamento.

1 Il ruolo dell'infanzia nel panorama pedagogico moderno

In questo capitolo si intende delineare la trasformazione che ha avuto il concetto di infanzia attraverso influenze e intrecci culturali, scientifici e normativi.

Si ripercorre la rivoluzione copernicana che ha visto il bambino diventare "protagonista" (Orlando Cian,1993), e degno di essere studiato in quanto tale, attraverso la presentazione sintetica di alcune scuole pedagogiche che lo hanno assunto come idea centrale nella propria visione dell'educazione. Si delinea, di pari passo, l'evoluzione giuridica, internazionale prima e nazionale poi, che si sviluppa intrecciandosi con una nuova cultura dell'infanzia, da cui emerge a partire dagli anni... il diritto di partecipazione e ascolto dei minori d'età.

Nella seconda parte del capitolo si mette a fuoco il concetto della partecipazione dei bambini attraverso un approfondimento critico sia della letteratura scientifica di riferimento sia dei riferimenti alla partecipazione presenti nei principali Rapporti sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza; si presenta una selezione di esperienze partecipative, che sperimentano nei diversi contesti (giuridico, sociale, scolastico) un autentico coinvolgimento dei bambini e dalle quali si sono potuti trarre criteri e linee metodologico-operative di carattere generale e orientativo, utili all'oggetto specifico del lavoro di ricerca.

1.1 L'evoluzione pedagogica dell'idea di bambino

Il riconoscimento del bambino come persona dotata di una intrinseca dignità, simile ma allo stesso tempo'altro' rispetto all'adulto (Bobbio, 2007), è avvenuto mediante un lento processo storico, culturale e sociale (Toffano Martini, 2007).

Volgendo lo sguardo al passato, certamente ci accorgiamo di quanta strada si sia percorsa da quando nell'antico diritto romano venne sancita la

patria potestas dei genitori o, meglio, del padre il quale aveva la potestà, appunto, di decidere della vita o della morte del proprio figlio. Dall'idea del bambino come proprietà dei genitori si è passati a quella della genitorialità come dono che contempla un'immagine di bambino concepito come valore in sé e per la società.

Per lungo tempo, nel corso della storia, il bambino ha costituito una figura "silenziosa", mentre un diffuso "sentimento dell'infanzia", come fu definito da Ariès (1986), inteso come interesse, tutela e cura da parte degli adulti nei confronti dei bambini, ha cominciato a prendere piede solo con l'avvento della modernità. L'avvenuto riconoscimento dell'infanzia è rintracciabile anche dal punto di vista etimologico: l'in-fante -vale a dire soggetto che non parla - diviene persona, soggetto capace di pensieri e parole da rispettare e considerare.

L'infanzia nel'900 è stato oggetto privilegiato di attenzioni non solo giuridiche ma anche psicologiche e pedagogiche, ma è a partire dal Seicento, con l'ammirabile opera di pedagogisti ed educatori quali Comenio prima e poi Rousseau, Pestalozzi, Aporti e Froebel, che si sviluppa una nuova sensibilità verso l'infanzia. Nel corso degli ultimi due secoli si sono così moltiplicate le teorie che hanno per oggetto/soggetto di studio il bambino e, da un'idea di bambino concepito come uomo in miniatura, si è progressivamente passati ad una, invece, che lo valorizza ed esalta per ciò che è e non per ciò che sarà: una persona sin dalla nascita, con un proprio modo di essere, di sentire, di vedere e di pensare; con specifiche leggi di sviluppo e propri diritti alla vita. "L'uomo - infatti - non vedrà mai più il mondo come lo vede da bambino; l'unità dell'esistenza, egli non la sperimenterà mai più nel modo in cui la conosce adesso".

Froebel, utilizzando un linguaggio caro alla botanica, definisce il fanciullo come un *seme maturo caduto dalla pianta*, Agazzi, riprendendo un'analogia simile, parlerà di *germe vitale che aspira al suo completo sviluppo*. Si potrebbe continuare a lungo presentando una carrelata di definizioni riguardandi il bambino, ma ciò che qui interessa sottolineare con questi riferimenti ad autorevoli pedagogisti, è il passaggio da una

concezione adultistica dell'infanzia, intesa solo come uno strumento, un mezzo o, meglio, un passaggio obbligato per raggiungere la maturità ad una concezione che la esalta come fase di vita compiuta in sé, nella consapevolezza che "la crescita è un cammino, è un cammino nel divenire [...]; non si cammina solo per arrivare, ma anche per vivere, mentre si cammina" perché ogni "segmento della vita umana rappresenta propriamente qualcosa di nuovi" (manca citazione) unico che non ritornerà mai più.

Maria Montessori, la maggiore esponente del movimento delle Scuole Nuove in Italia e fondatrice delle Case dei Bambini, si riferisce al bambino come *Fiammella illuminante*, come *Embrione spirituale* o, in altri scritti, come *Padre e Maestro dell'uomo*. Si può notare un ribaltamento della prospettiva: non solo il bambino non viene più concepito come il cucciolo dell'uomo da allevare e da crescere, ma viene addirittura definito Padre dell'uomo. Sin dal primo suo vagito il bambino è per la Montessori una persona con specifici e inalienabili diritti alla vita.

"Il bambino- scrive Guardini- non esiste solo per diventare adulto, ma anche, anzi in primo luogo, per essere se stesso, cioè un bambino e, in quanto bambino, uomo, giacché la persona vivente è, in ogni fase della sua vita un uomo.[...] Così, il vero bambino non è meno uomo del vero adulto" (citazione)

Sempre di più l'infanzia viene vissuta come "un periodo di creazione", un'epoca della vita durante la quale il potenziale di sviluppo creativo di cui ciascuno è dotato prende forma: se durante l'Illuminismo Locke aveva definito il bambino una tabula rasa, oggi, gli studi psico-pedagogici parlano di *infante-competente*, di un bambino che sin dal suo nascere ha delle competenze sul piano fisico, sensitivo, cognitivo e volitivo e che pertanto deve essere educato all'autonomia delle sue forme, non solo fisiche ma, appunto, anche del pensare, del volere e del sentire affinché possa maturare il coraggio di essere se stesso in ogni circostanza che la vita gli offre.

1.1.1 Quale educazione per quale bambino?

Come si è visto, molti studi in campo pedagogico hanno definito l'infanzia la primavera della vita, la stagione nella quale sboccia l'uomo di domani. E' pertanto necessario puntare sull'educazione del bambino di oggi perché possa autenticamente costituirsi come persona e cittadino a pieno titolo del contesto in cui vive.

Partendo dalla duplice derivazione etimologica del termine educazione (da *éduco* e da *edùco*), possiamo affermare che il fine supremo dell'educazione deve intendersi come il portare a compimento il perfezionamento di tutte le potenzialità dell'essere umano così che- scrive Rosmini- " quella cosa che l'intelletto apprende anche il core senta, e l'opera manifesti". Parafrasando Maritain, l'educazione, come la medicina è *ars cooperativa naturae*; collabora con la natura affinché l'uomo divenga ciò che è: una *volontà intelligente*.

Pestalozzi, a proposito, auspicava un'educazione intesa come processo rispettoso della natura umana, che abilitasse l'uomo all'uso di tutte le sue facoltà per raggiungere la perfezione etica. "Tutte le facoltà della natura umana - afferma- debbono venir trattate con la medesima attenzione: giacché solo la cooperazione di esse può far sicuro il successo". Nell'opera testamento della sua vita "Il Canto del cigno" esprime ancora con maggiore incisività la necessità di uno sviluppo armonico dell'uomo, inteso come sintesi di spiritualità e corporeità in quanto "l'occhio vuol vedere, l'orecchio vuol sentire, il piede vuol camminare, la mano vuol prendere. Ma anche il cuore vuol amare e credere, anche lo spirito vuol pensare. In ogni facoltà della natura è insito l'impulso ad elevarsi dallo stato di stasi e d'inazione a quello di forza sviluppata, che fin tanto che non è sviluppata è in noi come germe di forza e non propriamente come forza". Infatti, scrive Aporti, "come cresce e si fa robusto nel corpo, così deve accrescere e farsi robusto nell'anima, educando a *verità* la mente, e il cuore a *virtù*".

Un'educazione precoce, che inizi fin dalla culla o, come dice Richter, "sin dal primo respiro dell'uomo", anche perché "non v'è nella vita dell'uomo tempo alcuno che non richieda dell'attenzione e della cura".

Un'educazione condotta con amorevole cura, con quell'*amore veggente* di cui parla Pestalozzi che spinge il bambino all'armonia delle forme e all'autonomia dell'essere perché, come scrive la Montessori, il bambino "diventa uomo e si fa uomo per mezzo delle sue mani, per mezzo della sua esperienza: prima attraverso il giuoco e poi attraverso il lavoro".

Un'educazione che sappia pertanto liberare i suoi talenti e sviluppare la sua creatività. Un'educazione attiva che gli permetta di sperimentare e vivere in prima persona le esperienze anche perché, come ci insegna la fondatrice delle Case dei bambini, "le mani sono lo strumento dell'intelligenza umana".

Un'educazione che rispetti le leggi di sviluppo della sua crescita anche perché "sarebbe contro ragione il voler guidarli sempre della stessa maniera e cogli stessi mezzi. Un saggio pilota varia i movimenti del timone giusta la varietà continua dei venti e del movimento dé flutti" (manca citazione).

Occorre proporre pertanto un'educazione che sappia rispettare quella "fame interiore" che da subito il bambino manifesta, nella consapevolezza che "il neonato bambino- scrive Froebel- è simile al seme maturo caduto dalla pianta: egli porta in se stesso la vita che si svolgerà con progresso continuo in accordo colla vita universale". Quindi nel bambino pulsa la vita dentro, ma come educatori non dobbiamo dimenticarci che "il bambino si va educando per la vita".

Ogni modello pedagogico, dunque, sottende una idea di bambino al quale si rivolge e nella storia della pedagogia si è andata via via consolidando l'idea novecentesca di bambino come soggetto attivo e costruttore delle proprie esperienze.

1.1.1.1 L'educazione naturale

Rousseau occupa un posto a parte nel panorama del pensiero illuministico.

Rousseau di fatto, infrange il comune ideale illuministico evidenziando come in realtà, la vera natura umana non è la ragione, ma l'istinto, il sentimento, l'impulso, la spontaneità. Il pensiero filosofico di Rousseau, è tutto teso quindi ad evidenziare l'origine naturale dell'uomo e come questa si sia trasformata negativamente con l'avvento della proprietà privata, della magistratura e con il mutamento del potere legittimo in potere arbitrario. L'uguaglianza sociale, si è così tramutata in disuguaglianza e da questa sono nati tutti i mali sociali.

Questa concezione dell'uomo viene a galla anche dai pensieri pedagogici, nei quali Rousseau dimostra la necessità di conservare nel bambino l'originaria bontà impedendo che questa venga corrotta dalla stessa civiltà. A questo scopo è necessario allontanare il bambino dalla società, affidandolo alle cure di un precettore. E' questa la materia dell'Emilio, il trattato pedagogico di Rousseau.

Per quanto riguarda l'idea di educazione di Rousseau, essa è stata oggetto di due interpretazioni contrastanti. I "vecchi" studiosi tendevano a scorgervi "vicissitudini tali da scoraggiare anche l'ottimismo pedagogico più tenace", tanto che la pubblicazione dell'Emile poteva essere considerata "lo scandalo di una personalità morale corrotta che si erige a guida degli educatori" (Roggerone,...).

Come detto prima, Rousseau è convinto che la natura dell'uomo sia buona e che la corruzione non sia originaria, dovuta ad un peccato di origine, come insegna il cristianesimo, ma derivata, e imputabile ai rapporti sociali, alle scienze ed alle arti, alla stessa civiltà. "Tutto è bene uscendo dalle mani dell'Autore delle cose, tutto degenera fra le mani dell'uomo. Egli sforza un terreno a nutrire i prodotti propri d'un altro, un albero a portare i frutti d'un altro; mescola e confonde i climi, gli elementi, le stagioni; mutila il suo cane, il suo cavallo, il suo schiavo; sconvolge tutto, altera tutto, ama le deformità, i mostri; non vuol nulla come l'ha fatto natura, neppure l'uomo: bisogna addestrarlo per sé, come un cavallo da maneggio, bisogna sformarlo a modo suo, come un albero del suo giardino." (citazione)

Ritornare alla natura non deve significare, d'altra parte, sottrarsi definitivamente alla società, perché Emilio "membro della società, deve compierne i doveri" e nemmeno può significare entrare nella società senza nessuna educazione, perché questo significherebbe lasciarci sommergere e soffocare dai pregiudizi, dai cattivi esempi, dalla violenza e dalla ipocrisia, da tutto quanto di peggiore la società stessa ha prodotto.

L'educazione è indispensabile, secondo Rousseau, perché unico processo che può salvare, nella società e per la società, quanto di buono c'è nella natura: solo promovendo la formazione di uomini nei quali la natura si realizzi liberamente, senza corrompersi, si può sperare di dare origine ad una società migliore. Così Rousseau, mentre da un lato considera, con Platone, che l'individuo sia il risultato della struttura della società, si rivela, dall'altro, in analogia con Socrate, con la tradizione cristiana e con Comenio, fiducioso nella possibilità di riformare la società agendo sull'individuo.

Educazione naturale, per Rousseau, è salvaguardia della natura dalla contaminazione dell'ambiente. Ma educazione naturale ha anche il significato di necessità di sottrarre il bambino all'azione depravante della società (identificata con la città), quindi suggerisce di sistemare il fanciullo in campagna (vista come l'ambiente naturale per l'uomo).

"Gli uomini non sono fatti per ammuccinarsi come formiche... L'alito dell'uomo è mortale per il suo simile, tanto in senso proprio quanto in senso figurato".

Questa accezione del naturalismo porta Rousseau a sostenere, contro la pedagogia tradizionale e anticipando un motivo particolarmente caro alla pedagogia e alla psicologia dei nostri giorni, la tesi secondo la quale fra l'adolescente e l'adulto non c'è tanto differenza in grado, per cui il fanciullo possa essere considerato un uomo imperfetto, quanto differenza qualitativa. "La natura vuole che i fanciulli siano fanciulli prima di essere uomini. L'infanzia ha certi modi di vedere, di pensare, di sentire, del tutto speciali; niente è più sciocco che volere sostituire ad essi i nostri" "Ogni età, ogni stato di vita ha la sua perfezione conveniente, la specie di

maturità sua propria. Abbiamo sentito spesso parlare d'un uomo fatto: consideriamo ora un bambino fatto."

Il ragazzo ideale quindi, si educa per naturale sviluppo delle forze proprie, ma queste passano attraverso le fasi che la natura stessa ha stabilito: l'infanzia, in cui si stabilisce il suo rapporto con le cose attraverso il piacere o dolore che gli procurano, la fanciullezza in cui stabilisce questo rapporto in base alla convenienza, ossia l'utilità che ne ricava, l'adolescenza, infine, in cui lo stabilisce in base al giudizio che esprime su di esse alla luce dell'idea di perfezione e di felicità che gli proviene dalla ragione.

Il primo stadio dunque è quello dell'infanzia o puerizia, che si prolunga fino all'apprendimento del linguaggio. In questo periodo, il bambino "non è nulla di più di quello che era nel seno della madre: non ha alcun sentimento, alcuna idea; ha appena delle sensazioni; non sente nemmeno la propria esistenza".

Le caratteristiche dello sviluppo infantile sono: l'acquisizione del linguaggio ed il movimento, con cui il bambino entra e prende contatto con la realtà. Il bambino, pertanto, deve avere l'opportunità: di vedere, toccare e manipolare oggetti, che possano fargli suscitare sensazioni (freddo-caldo; durezza-mollezza; pesantezza-leggerezza, ecc.); di muoversi per sviluppare le prime sensazioni fra sé ed il mondo esterno e al fine di acquisire l'idea di estensione, sviluppando la nozione dello spazio, dei luoghi e delle distanze, di esprimersi con il gesto, il grido, il pianto e il lamento. L'educazione, deve assicurare al bambino grande libertà di movimento e lo deve stimolare a fare da sé. Il precettore, studia il suo linguaggio per imparare a distinguere le sue intenzioni ("i primi pianti sono preghiere, poi possono diventare ordini...") ma non gli deve insegnare a parlare prematuramente; deve inoltre impedire che contragga abitudini, perché possono essere fonti di pregiudizi; lo stimola a servirsi di tutte le forze concessegli dalla natura.

Il secondo stadio è quello della fanciullezza che si estende fino al dodicesimo anno. Rappresenta l'inizio della vera vita, in quanto, in questo

periodo, Emilio acquista coscienza di se stesso:" la memoria estende il sentimento dell'identità su tutti i momenti della sua esistenza"; "diventa veramente uno e il medesimo e, perciò già capace di felicità e di miseria".

L'azione educativa, in questo periodo, si concentra sui seguenti aspetti dello sviluppo: l'esercizio delle forze, la formazione di un comportamento disciplinato dalla necessità e, dalla dipendenza delle cose, la formazione della ragione sensitiva, l'istruzione che viene dalle cose e non dai libri. Anche in questo stadio, occorre soddisfare il bisogno del fanciullo ad esternare le sue energie fisiche e spirituali con l'azione ed il gioco. Il fanciullo ancora non intende la legge morale, per cui va mantenuto nella sola dipendenza delle cose:" ch'egli senta per tempo sulla sua testa il duro giogo, imposto dalla natura all'uomo: la necessità sotto il quale bisogna che ogni essere finito si pieghi, che veda questa necessità nelle cose, mai nel capriccio degli uomini; che il freno che lo trattiene sia la forza e non l'autorità". Eventuali castighi vanno inflitti non come tali, bensì come conseguenze o reazioni naturali delle cattive azioni. "Siccome, poi, tutto ciò che penetra nell'intendimento umano vi penetra per mezzo dei sensi, la prima ragione dell'uomo è una ragione sensitiva ed è quella che serve di base alla ragione dell'intelletto". Si forma non solo esercitando i sensi e, cioè, facendo uso, ma anche imparando a giudicare per loro mezzo. L'interesse, infine, è la molla che stimola i suoi primi apprendimenti..

Il terzo stadio è quello dell'adolescenza, che si estende fino al quindicesimo anno. Questo periodo è caratterizzato da un'eccedenza di forze sui bisogni vitali e da un conseguente passaggio dalle sensazioni alle idee, alla ragione sensitiva a quella intellettuale e dall'educazione negativa a quella positiva. Lo sviluppo del bambino, che nel primo stadio era caratterizzato da un'eccedenza di bisogni vitali e da debolezze di forze, nel secondo stadio da un equilibrio tra bisogni e forze in aumento, ora si distingue per l'eccedenza delle forze e per una debolezza dei bisogni. L'adolescente, quindi, non solo può bastare a se stesso ma dispone di forze superiori al bisogno. "E' il solo tempo della sua vita in cui si troverà in

questa condizione, tempo che non viene che una volta sola, tempo assai breve".

L'adolescente impiegherà queste forze sia per procurarsi tutto ciò che potrà servirgli in caso di necessità e, in primo luogo, un'istruzione ed un lavoro, sia per ricercare senza tregua, sfruttando la sua curiosità, i mezzi che gli occorrono per migliorare se stesso. "La curiosità, ben diretta, è il movente di questa età".

Emilio, stimolato appunto dalla curiosità e dall'interesse, cura la formazione della ragione intellettuale, acquisendo le cognizioni che possono essergli utili e sviluppando la capacità di giudizio, cura la formazione tecnica, imparando un mestiere. Emilio, che fino a questo momento non ha avuto libri, ne utilizza ora uno solo: Robinson Crusoe. Questo eroe che, solo, privo dell'assistenza dei suoi simili e degli strumenti di tutte le arti, ha saputo provvedere alla sua sussistenza, conservazione e perfino benessere, costituisce il modello a cui Emilio dovrà ispirarsi.

Il quarto stadio è quello della giovinezza, della pubertà, delle passioni nascenti e si conclude con il matrimonio di Emilio. Questo stadio in cui Emilio, anziché terminarla, ricomincia la sua educazione, è caratterizzato dalla formazione morale, sociale e religiosa e, cioè, dalla trasformazione dell'essere fisico in essere morale. Il processo di trasformazione inizia quando l'amore di sé, sorgente delle passioni, si rivolge non più alle cose ma agli uomini, diventando sentimento sociale, ma rischiando anche di degenerare in amor proprio.

"L'amore di sé, che riguarda noi, è soddisfatto quando i nostri bisogni siano soddisfatti, ma l'amor proprio che confronta, non è mai contento e non potrebbe esserlo perché questo sentimento, facendo preferire noi stessi agli altri, esige che anche gli altri ci preferiscano a se stessi, il che è impossibile".

Il problema educativo di questo stadio, appunto, è di impedire questa degenerazione, elevando il giovane alla moralità e, cioè, alla saggezza umana nell'uso delle passioni. Emilio "finché si conosce solo per il suo fisico, deve studiarsi per mezzo dei suoi rapporti con le cose: è questo il

compito della sua fanciullezza; quando comincia a sentire il suo essere morale, deve studiarli nei suoi rapporti con gli uomini: è il compito della sua vita intera". A contatto con i suoi simili, Emilio scopre l'amicizia e la pietà ed impara a conoscere gli uomini vedendoli agire, attraverso lo studio della storia e l'ammaestramento delle favole, o agendo direttamente, attraverso l'esercizio delle virtù sociali.

Man mano poi che progredisce nella moralità (formazione morale) e nella capacità di astrazione (formazione intellettuale) si avvicina a Dio. Per lo stesso tramite intellettuale delle astrazioni, appunto, in cui si elabora la conoscenza delle cose, lo spirito arriva all'idea dell'Essere che ne è il creatore.

L'educazione, dunque, deve rispettare l'ordine della natura e non sovvertirlo, trattando il fanciullo come se fosse adulto e ignorandone le peculiari caratteristiche. Rousseau dice infatti: "la natura vuole che i fanciulli siano fanciulli prima di essere uomini. Se noi vogliamo rovesciare questo ordine, produrremo frutti precoci, che non avranno né maturità né sapore, e non tarderanno a corrompersi: noi avremo giovani dottori e vecchi fanciulli. L'infanzia ha maniere di vedere, di pensare, di sentire, che le sono proprie; nulla è meno sensata che il volervi sostituire le nostre."

Conseguentemente non vi può essere un unico tipo di azione educativa, valido per tutte le età. La scuola tradizionale si preoccupava esclusivamente di fissare "ciò che importa agli uomini sapere"; è invece necessario determinare "ciò che i fanciulli sono in grado di imparare", in conformità con i loro interessi e con le loro attitudini. E' quindi indispensabile per Rousseau, al fine di garantire un opportuno sviluppo naturale del bambino e lo sviluppo delle sue doti, un aiuto esterno, che però, non può provenire dall'ambiente familiare, né da altri ambienti. Rousseau riserva questa funzione a un solo educatore. Il precettore, appunto, protegge ed aiuta lo sviluppo naturale del ragazzo e collabora con la natura. Egli si dedicherà all'educazione di Emilio, guidandolo "dal momento della nascita fino a quando, divenuto uomo, non avrà bisogno di altra guida che di se stesso"; regolerà in conseguenza tutta la sua vita,

compresa l'alimentazione, lo curerà in caso di malattia, organizzerà le esperienze che riterrà necessarie al suo progresso intellettuale e morale, utilizzerà tutti i mezzi che, in rapporto alla sua età, saranno in grado di ottenere la sua fiducia e la sua docilità.

Il precettore deve amare l'infanzia: "amate l'infanzia, ammonisce Rousseau, secondate i suoi giochi, i suoi piaceri, il suo amabile istinto. Chi di voi, talvolta, non rimpiange codesta età in cui il sorriso è sempre sulle labbra e l'anima è sempre in pace? Perché vorreste voi togliere a questi piccoli innocenti il godimento di un tempo così breve, che sfugge loro e di un bene così prezioso, di cui non saprebbero abusare? Perché vorreste riempire di amarezza e di dolori questi primi anni così rapidi che non torneranno più per essi, come non possono più ritornare per voi?"

L'educatore non deve lasciarsi suggestionare da modelli morali e religiosi, ma parlare al fanciullo il linguaggio della natura. La sua attività sarà così regolata. In un primo tempo, fino ai dodici anni circa, il suo compito è puramente protettivo (educazione negativa) in quanto deve limitarsi a salvaguardare l'educazione da flussi perturbatori e raggiungere il fine educativo mediante l'attesa paziente e l'osservazione. In questo periodo nulla deve essere fatto nel senso dell'educazione autoritaria, ma molto deve accadere, perché il fanciullo possa svilupparsi secondo l'ordine naturale. Il suo compito fondamentale è lo studio dell'individualità del fanciullo, per conoscerne a fondo il temperamento e la vocazione.

La natura del fanciullo è buona, dice Rousseau, per cui, se è lasciata libera, si svolgerà spontaneamente senza deviare dalla sua linea di sviluppo. "Quando la libertà dei fanciulli non è guasta per colpa nostra, essi nulla vogliono inutilmente. Bisogna che essi saltino, che corrano, che gridino quando ne hanno voglia. Tutti i loro movimenti sono dei bisogni della loro costituzione che cerca di fortificarsi; ma si deve diffidare di ciò che essi desiderano senza poterlo fare da se stessi e che gli altri sono obbligati a fare per lui."

Il concetto di negatività rivela alcuni aspetti contraddittori: lontano dal limitarsi ad osservare Emilio che cresce a contatto con le cose, dal

contenere il suo intervento entro i limiti di una oculata vigilanza, Rousseau trasforma incessantemente l'ambiente, organizza situazioni, crea occasioni, di modo che, al momento da lui ritenuto opportuno, il fanciullo sia costretto a incontrarsi con certe "cose", a fare certe esperienze, a porsi certi problemi. Né si tratta di abuso involontario, del quale l'autore sia consapevole, tutt'altro.

In un passo celeberrimo Rousseau scrive: "Emilio deve credere di essere sempre lui il padrone ma in realtà il padrone dovete essere voi. Non vi è sottomissione più completa di quella che conserva l'apparenza della libertà; così la volontà stessa risulta imprigionata...Indubbiamente egli non deve fare se non ciò che vuole, ma non deve volere se non ciò che voi volete che faccia; non deve fare un passo che voi non abbiate previsto; non deve aprir bocca senza che voi sappiate cosa dirà".

L'educazione negativa si è ormai trasformata in intervento dissimulato e la libertà dell'educando si risolve nell'assenza della consapevolezza di essere sotto il dominio dell'educatore, cioè nella peggiore forma di schiavitù. L'illusione che l'uomo sia libero in quanto, come i bruti, non è conscio dei suoi stati mentali e affettivi è proprio quella che lo mantiene non libero. I limiti della concezione di Rousseau rivelano qui tutta la loro gravità. Nello stato di natura, essere liberi significa agire secondo l'impulso dell'istinto, perché anche nello stato civile l'uomo si senta parimenti libero occorrerà, secondo Rousseau, rendere i comportamenti di tipo sociale identici a quelli istintivi. In altri termini: gli uomini devono credersi, devono sentirsi, liberi da ogni violenza, da ogni sottomissione, da ogni specie di costrizione, anche se oggettivamente violenza, sottomissione e costrizione risulteranno indispensabili per realizzare il bene comune. Di qui il netto prevalere del metodo "indiretto" nell'educazione.

1.1.1.2 Pedagogia non direttiva

La pedagogia non direttiva, di cui un esponente importante è stato Alexander S. Neill, crede che non sia necessario che l'educatore diriga la crescita del bambino.

Questa visione pedagogica si fonda su una grande fiducia sulle forze interiori che sostengono dall'interno la crescita dell'uomo. Questa crescita è sempre positiva, secondo questa visione. Se l'adulto interferisce immettendo nella vita infantile divieti e punizioni, e quindi paura e senso di colpa, la crescita del bambino ne risulterà deviata, deformata.

Da qui la necessità di sostenere l'autoregolazione e la libera scelta del bambino nel percorso educativo. Nella scuola non direttiva:

- le attività sono facoltative
- i bambini autogestiscono la vita della scuola decidendo attraverso delle assemblee le regole della vita comune
- gli insegnanti e i bambini vivono una relazione paritaria

Alexander Sutherland Neill (1883-1973), pedagogista scozzese, con la sua proposta educativa che trae ispirazione da Rousseau, ma soprattutto dalla psicoanalisi di Freud e di Adler, sembra essere la figura che meglio riassume questa nuova corrente della pedagogia contemporanea.

Neill, un po' come Rousseau, parte dalla concezione che la natura umana in sé è essenzialmente buona e tenda al bene e all'equilibrio. Dato questo equilibrio originario, ogni tentativo di alterarlo, con precetti, imposizioni, trasmissioni di conoscenze che vanno contro le tendenze spontanee del bambino, non può che provocare conflitti e una situazione di profonda infelicità che possono portare perfino alla nevrosi infantile.

L'autore scozzese vede dunque i bambini come originariamente buoni, ma messi a confronto con genitori o adulti "cattivi" i quali lo sommergono con consigli, comandi, divieti, punizioni, i quali da una parte fanno nascere in lui un forte senso di insicurezza, di dipendenza (in quanto i consigli dell'adulto appaiono sempre di per sé migliori ipso facto rispetto alle opzioni originarie del bambino che si sente quindi necessariamente inferiore), causano reazioni aggressive (in quanto spesso gli ordini dei genitori lo portano a far cose contrarie alle sue tendenze naturali, e generano quindi sentimenti di odio), e forti vissuti di angoscia (causati da continui divieti non giustificati che ne inibiscono le pulsioni naturali). Questi

sentimenti di inferiorità, paura, odio, spesso portano il bambino a provare intensi sensi di colpa – qui forte è la voce di Freud – che lo spingono a mascherare la sua vera personalità dietro una che sia più “socialmente” accettabile priva di quegli imbarazzanti sensi di colpa nei confronti dei genitori.

La via da seguire per evitare queste situazioni negative è situata sulla strada opposta a quella educativa tradizionale, ed è la via della libertà e dell'autoregolazione.

Neill non si limitò a teorizzare un approccio didattico, ma lo mise anche in pratica a partire dal 1921 con la fondazione della scuola di Summerhill. Scopo di questa scuola non è quello di istruire i bambini che la frequentano, ma di garantirne uno sviluppo sereno ed equilibrato.

Neill critica fortemente non solo le normali pratiche educative, come si è visto, ma anche l'istruzione in genere, ed è profondamente convinto del fallimento storico della cultura da ogni possibile punto di vista: essa non ha reso migliore, o più felice, o più sicura la vita degli uomini, rivelandosi, pertanto, del tutto inutili ai fini del progresso dell'umanità. Inoltre, nel caso specifico dell'istruzione infantile, Neill critica la cultura in quanto la assimila a uno di tanti condizionamenti che porta alla frustrazione e quindi all'angoscia dei giovani.

Qualsiasi forma educativa deve dunque proporsi come primo scopo il rispetto degli interessi degli alunni. Questa posizione nella scuola di Summerhill è portata alle sue estreme conseguenze, in quanto è sì previsto un orario delle lezioni, ma esso ha un qualche valore indicativo solamente per gli insegnanti. I bambini possono assistere alle lezioni che preferiscono, come e quando vogliono.

È bene ricordare che libertà per Neill significa sì “fare ciò che si vuole”, ma solo fintanto che questo non va a interferire con la libertà di chi mi sta vicino. Contemporaneamente il tutto deve essere guidato da una grossa dose di buon senso (e questo è alla base delle misure precauzionali prese per la sicurezza dei bambini nella scuola di Summerhill).

Alla libertà e al rispetto va poi sempre associato l'amore e l'accettazione del bambino così com'è: Neill postula, infatti, che l'amore e la libertà siano le vere e le sole terapie per il recupero dei bambini.

1.1.1.3 Attivismo Pedagogico: Il metodo Montessori

L'attivismo pedagogico è una corrente di pensiero nata alla fine del XIX secolo. Tra gli esponenti più celebri, ricordiamo qui Maria Montessori.

La pedagogia attiva vede il bambino come il protagonista attivo del processo educativo e non come ricevente passivo dell'azione dell'adulto. Permettere al bambino di vivere attivamente la propria crescita significa trasformare i contesti educativi e scolastici a sua misura, quindi:

- preparare un ambiente che consente l'azione diretta del bambino
- l'azione del bambino non viene concepita come disturbo dell'adulto, bensì come attività d'indagine e di apprendimento, anche se dall'esterno potrebbe sembrare meramente un gioco
- il gioco del bambino è in realtà indagine e scoperta della realtà che il bambino conduce al pari di un piccolo scienziato, dalla formulazione di ipotesi fino alla loro verifica. In quanto tale dunque, tutta l'attività del bambino va rispettata attentamente e aiutata
- l'azione diretta sulla realtà è vista come bisogno evolutivo del bambino. Muovere le mani permettere di crescere e maturare. La mano è l'organo dell'intelligenza dirà Maria Montessori. Quindi basta bambini azzittiti e immobilizzati dall'educazione vecchio stampo, e si al bambino che si muove liberamente nell'ambiente, toccando, assaporando, annusando, trasformando le cose

L'attivismo pedagogico origina anche dalla ricerca psicologica, la quale scopre nell'infanzia il periodo formante dell'uomo; periodo delicato che, se traumatico, può generare disturbi indelebili nella vita adulta. Da qui l'importanza di permettere all'infanzia di svolgersi secondo le sue leggi e la sua misura, senza essere sopraffatta dalla statura e dalla forza dell'adulto.

Montessori ha elaborato un metodo pedagogico che offre una visione dell'educazione come aiuto alla vita con un approccio di tipo globale nei confronti di ciascun bambino. Questo metodo è di ampio successo e ha trovato un largo consenso in tutto il mondo.

Ogni bambino è dotato di potenzialità uniche e irripetibili, nel rispetto del proprio sviluppo deve essere accompagnato nella crescita in modo da potersi esprimere liberamente e in maniera completa.

Ciascun bambino deve essere rispettato e ascoltato nel suo intimo bisogno di conoscenza e di esplorazione della realtà che lo circonda.

Il metodo Montessori è fondato sullo studio del naturale sviluppo del bambino, la sua flessibilità consente a ogni bambino di essere guidato nella crescita coltivando il suo naturale e spontaneo interesse. Il metodo Montessori è giustamente definito di tipo rivoluzionario perché pone al centro del processo di apprendimento il singolo bambino e i suoi bisogni.

L'educazione Montessori si basa sull'idea che la conoscenza non debba essere trasmessa attraverso le "lezioni dell'insegnante" dove il bambino è obbligato a un'attività di ascolto dell'adulto.

L'apprendimento durante l'infanzia è un processo spontaneo e deve essere coltivato e accresciuto dall'adulto che accompagna il bambino, mai imposto.

Le modalità di apprendimento del bambino sono profondamente diverse da quelle dell'adulto, il bambino deve avere la possibilità di utilizzare tutti i propri sensi per esplorare la realtà. Nella classe Montessori non troverete giocattoli, ma materiali didattici che nascono dall'osservazione e dalla sperimentazione pedagogica condotta direttamente sul bambino.

La dottoressa Montessori osservava il comportamento dei bambini nei confronti del materiale didattico da lei stessa studiato: se un'attività era in grado di coinvolgere e interessare spontaneamente il bambino stimolandone la concentrazione, veicolando informazioni, ebbene tale attività rientrava nei parametri di accettabilità e veniva ulteriormente

studiata e sperimentata entrando infine a far parte del materiale montessoriano d'apprendimento.

Il materiale didattico montessoriano viene definito come materiale di sviluppo cognitivo è materiale multisensoriale e di autocorrezione. Ogni attività proposta veicola informazioni immediate e ha uno scopo cognitivo specifico, ma è anche strutturata per preparare la mente del bambino ad attività successive di maggiore complessità. Le attività Montessoriane vanno a costruire le basi di conoscenze che il bambino acquisterà nelle fasi successive della propria vita, come accade per esempio per l'apprendimento dei concetti matematici astratti.

1.2 La cultura dell'Infanzia e i diritti dei bambini

Lo «storico passaggio dal "sentimento dell'infanzia" ai "diritti dell'infanzia" è dunque uno dei traguardi più elevati e autenticamente umani del secolo appena concluso»(Toffano Martini, 2004).

Le Carte dei diritti dei bambini, infatti, che si sono via via affermate, «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»(Macchietti, 2005). 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» Citazione?.

Il Novecento è stato definito il secolo dell'infanzia, il secolo nel quale si susseguono una serie di dichiarazioni per tutelare, supportare e diffondere i diritti dell'infanzia, a partire dalla *Dichiarazione di Ginevra* del 1924, alla

Dichiarazione dei diritti del fanciullo del 1959 e alla Convenzione sui diritti dell'infanzia del 1989.

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 società¹.

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 propria 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".

Il concetto di bambino come titolare e soggetto di diritti è una recente acquisizione normativa e culturale cui si deve molto alla citatissima Convenzione ONU di New York del 1989, ratificata oggi da 193 Stati (con esclusione, fra gli altri, di Somalia e Stati Uniti).

Tale documento introduce un cambiamento di prospettiva perchè impegna gli Stati membri ad adoperarsi non solo per proteggere l'infanzia e rispondere ai suoi bisogni fondamentali, ma anche per promuovere i

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. Bambini e adolescenti del 2000. Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Biemmegraf, Piedripa di Macerata (Macerata) 2001, p. 336. (se hai usato dappertutto il sistema autore data, togli tutte le note a fondo pagine e uniforma dappertutto)

diritti dei bambini e degli adolescenti in quanto soggetti di diritti al pari degli adulti.

Se il richiamo a tali diritti può apparire pleonastico, anche solo una rapida occhiata ai rapporti UNICEF aparsi negli anni..., ci mostra come solo in apparenza diritti dei bambini vengono rispettati e tutelati e non sono esclusi dall' analisi anche i paesi industrializzati, compreso il nostro.

Fin dall'introduzione del termine "fanciullo" si denota la prima svolta culturale: il termine "minore" è, infatti, abolito, in quanto indicante un soggetto incapace e sottomesso. Si ritiene, invece, che il termine fanciullo sia più appropriato, anche se apparentemente riduttivo e non più attuale, per indicare "ogni essere umano avente un'età inferiore ai diciotto anni, per considerarlo come individuo da rispettare e, se adeguatamente maturo, e in grado di scegliere e di partecipare attivamente al rapporto di protezione in veste di interlocutore.

Il fanciullo, non più adulto in fieri, ma persona, diventa detentore di diritti, il primo e fondamentale dei quali è proprio quello di essere un bambino come ben esplicita Zavalloni nel seguente elenco di diritti:

"Il diritto all'ozio a vivere momenti di tempo non programmati dagli adulti.

Il diritto all'uso delle mani a piantare chiodi, segare e raspare legni, scartavetrare, incollare, plasmare la creta, legare corde, accendere un fuoco.

Il diritto agli odori a percepire il gusto degli odori, riconoscere i profumi offerti dalla natura. Il diritto al dialogo ad ascoltare e poter prendere la parola, interloquire e dialogare.

Il diritto a sporcarsi a giocare con la sabbia, la terra, l'erba, le foglie, l'acqua, i sassi, i rametti.

Il diritto ad un buon inizio a mangiare cibi sani fin dalla nascita, bere acqua pulita e respirare aria pura.

Il diritto alla strada a giocare in piazza liberamente, a camminare per le strade.

Il diritto al selvaggio a costruire un rifugio-gioco nei boschetti, ad avere canneti in cui nascondersi, alberi su cui arrampicarsi.

Il diritto al silenzio ad ascoltare il soffio del vento, il canto degli uccelli, il gorgogliare dell'acqua.

Il diritto alle sfumature a vedere il sorgere del sole e il suo tramonto, ad ammirare, nella notte la luna e le stelle."

Secondo Belotti (2007), inoltre, questo documento "non rappresenta un semplice elenco di intenti, ma una mappa di orientamento che delinea un novero di diritti basato soprattutto sul riconoscimento del bambino come soggetto che ha diritto a relazioni sociali adeguate a consentire la sua crescita individuale e sociale. Non si tratta di adottare una visione puerocentrica, ma dello svelamento che mette in evidenza come le problematiche quanto il benessere del bambino trovino senso all'interno di adeguare le relazioni generazionali e tra pari".

Secondo A. C. Moro (Fadiga, 2006), inoltre, "Non può essere sufficiente assicurare al minore l'integrità fisica o i diritti patrimoniali: è indispensabile assicurargli nel modo più compiuto possibile un itinerario di sviluppo che gli consenta il raggiungimento di una vera maturità e cioè la capacità di godere, come autentico costruttore di storia individuale e collettiva, dei diritti di libertà assicurati a tutti i cittadini e di inserirsi pienamente nella vita sociale portando il suo contributo alla collettività."

Rispetto al sistema di protezione del fanciullo contro ogni forma di maltrattamento, abuso, violenza, abbandono, sfruttamento, l'art. 19 della Convenzione, esplicita come esso debba essere realizzato attraverso, cioè, l'adozione di misure legali, amministrative, sociali ed educative.

Tali misure di protezione possono comportare, "in caso di necessità, procedure efficaci per la creazione di programmi sociali finalizzati a fornire l'appoggio necessario al fanciullo e a coloro ai quali egli è affidato, nonché per altre forme di prevenzione, ed ai fini dell'individuazione, del rapporto dell'arbitrato, dell'inchiesta, della trattazione e dei seguiti da dare ai casi di maltrattamento del fanciullo cui sopra; esse dovranno altresì includere,

se necessano, procedure di intervento giudiziario". Importanza fondamentale quindi viene data anche a tutte quelle forme di monitoraggio, di vigilanza, che permettano di dare risposte immediate nei casi di violenza.

La Convenzione di New York è stata ratificata dall'Italia, nel 1991 con la Legge n. 176 del 27 Maggio.

L'altro passo importante, che ha portato alla delineazione della cultura della tutela e della protezione dell'infanzia e dell'adolescenza, è rappresentato dalla Convenzione europea di Strasburgo del 1996, sull'esercizio dei diritti del fanciullo, ratificata dall'Italia nel 2003 con la Legge n. 77 del 20 Marzo.

Nel Preambolo della Convenzione si riconosce "che i diritti e gli interessi superiori dei fanciulli debbano essere promossi e che a tal fine i fanciulli dovrebbero avere la possibilità di esercitare tali diritti, in particolare nelle procedure in materia familiare che li concernono; che i fanciulli dovrebbero ricevere informazioni pertinenti affinché i loro diritti ed i loro interessi superiori possano essere promossi, e le loro opinioni tenute in debito conto". Questi principi sono esplicitati più approfonditamente all'art. 3, Diritto di essere informato e di esprimere la propria opinione nelle procedure.

Inoltre, pur mettendo in evidenza soprattutto il ruolo dei genitori nei termini di protezione e tutela dei diritti e degli interessi dei figli, si esplicita che, in caso di necessità, anche lo Stato deve concorrervi, anche se le famiglie, in caso di conflitto, dovrebbero "adoperarsi per raggiungere un accordo prima di deferire la questione dinanzi ad un'istanza giudiziaria. Quest'ultimo è proprio uno dei punti principali della Convenzione. Anche all'art. 13, Mediazione ed altri metodi di risoluzione dei conflitti, infatti, è sottolineata l'importanza di ricorrere alla mediazione, o a qualunque altro metodo, per risolvere eventuali conflitti tra le parti. In questo modo vengono quindi incoraggiati percorsi alternativi per prevenire e sciogliere i conflitti, ridimensionando di molto l'intervento del Giudice, non solo si

controlla o accerta, o perlomeno non si fa più solo questo, ma si svolgono anche attività di prevenzione, cura, consulenza, sostegno, conciliazione. Ci si sposta quindi dall'ambito giurisdizionale a quello amministrativo, in cui centrali diventano la relazione, l'alleanza ed il lavoro integrato tra famiglia, operatori dei servizi e ultimo, ma non meno importante, bambino, di cui, in relazione all'età e al grado di maturità, si tiene conto dell'opinione.

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 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 bambino. 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 minorenne come soggetto portatore di diritti in senso pieno"².

² 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

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

La Crc (*Convention on the Rights of the Child*, acronimo 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.

In essa si considerano 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;

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

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.

Ad ogni modo, la tripartizione nelle cosiddette «3P» (Cantwell, 1993), formulate dal *Defence for Children International* in collaborazione con l'Unicef, 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.

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 (Belotti, Ruggiero, ...)

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 partecipativi (Moro, 1991).

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 Convenzione (Ruggiero, 2010).

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» (De Stefani, 2009). 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». 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» (Comitato sui diritti dell'infanzia, Commento generale n. 12, cit., p. 9.).

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 collettività. 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 implicazioni pratiche tratte dalle sue dichiarazioni, se esse non le prendono in adeguata considerazione o rappresentano una loro manipolazione» (De Stefani, 2009). Infine, come quinta fase vi è la possibilità di proporre un *reclamo* a un'istanza esterna, perché rimedi a eventuali carenze.

Il Commento Generale individua una serie di caratteristiche proprie dei processi effettivi di ascolto-partecipazione. 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 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.

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» (Unicef, 2007). 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»³.

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 non significa che i bambini debbano essere costretti a esprimere il proprio parere se non ne hanno il desiderio o l'interesse» (Lansdown, 2001).

“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»*

1.2.1 I documenti internazionali

L'infanzia oggi, grazie agli importanti traguardi raggiunti sul piano giuridico internazionale oltre che alle rilevanti scoperte psico-pedagogiche e cognitive, dovrebbe essere considerata una sorta di tesoro prezioso da proteggere e da salvaguardare e quindi essere vissuta come un paradiso in terra.

Purtroppo non è così.

³ 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.

Basta infatti leggere alcuni dati pubblicati da organismi internazionali quali l'UNESCO e l'ILO o da Associazioni quali l'UNICEF per accorgerci che esiste purtroppo un'altra infanzia nel mondo. Un'infanzia che, nonostante l'enfasi posta sui diritti che le sono stati riconosciuti, purtroppo spesso solo a livello legislativo, viene ancora abusata e sfruttata in lavori logoranti e umilianti. Si parla di diritti inerenti alla vita, di diritti alla tutela e alla protezione, di diritti alla formazione e all'istruzione, di diritti all'assistenza, alla famiglia, all'espressione dei propri talenti e all'esercizio della propria libertà; si scrive che ad ogni bambino dovrebbero essere garantiti tutti "i mezzi necessari al suo normale sviluppo, sia materiale che spirituale" ma purtroppo molti non hanno nemmeno ciò di cui vivere e curarsi.

Il nostro tempo idealizza la figura del bambino, rimandandoci un'immagine di bambino sereno e gioioso. In realtà anche nella nostra società occidentale, nonostante la ricchezza delle concezioni pedagogiche sopra ricordate, l'infanzia, come la vecchiaia, è una fase della vita ancora non pienamente riconosciuta: il bambino – afferma Guardini- viene ancora concepito un piccolo adulto (basti pensare ai giochi dei bambino che in realtà sono pensati per gli adulti) e il vecchio, "un giovane sminuito". E così Postman (citare bene), agli inizi degli anni Ottanta, gridava alla scomparsa dell'infanzia nella nostra società tecnologica e all'avanguardia, ma costruita a misura di adulto e non di bambino il quale è così costretto a crescere in fretta, "con la chiave al collo" per non rischiare di rimanere chiuso fuori di casa. Con la suggestiva metafora dei "bambini superoccupati e delle madre taxiste", Postman, inserisce il bambino nel vortice dell'efficienza che domina la *società neo-liberista*: deve apprendere prima possibile più cose possibili; deve fare più esperienze che si può perché, ... *prima è meglio!* Si introduce nel sistema di vita del bambino la categoria dello stress che, fino a qualche anno fa, sembrava essere rappresentativa esclusivamente del mondo dell'adulto.

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» citare. 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 bambini.

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» citazione.

La legislazione italiana

Rispetto alla normativa nazionale, tra le leggi che più hanno influenzato la promozione della cultura dei diritti dell'infanzia e della tutela e protezione del bambino, troviamo:

- la legge 285/1997: "Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza",
- la Legge 328/2000: "Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali"
- la Legge 149/2001: "Modifiche alla legge 4 maggio 1983, n. 184, recante «Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori»

La Legge 285/97

Legge 285/97, "Disposizioni per la promozione dei diritti e delle opportunità per l'infanzia e l'adolescenza".

II contesto in cui si colloca tale Legge è stato quello delineato dal Piano di azione del governo, nel quale si afferma che "le politiche per l'infanzia e l'adolescenza dovranno scaturire da una nuova e diversa costruzione dei rapporti tra cittadini ed istituzioni. Per questo scopo è essenziale che queste ultime avviino un percorso di acquisizione delle competenze specifiche a partire dalla conoscenza della Dichiarazione Universale dei diritti del fanciullo. Fondamentale è che le istituzioni adottino, senza indugi, la metodologia del coordinamento delle azioni a livello locale e nazionale".

Emerge quindi che la qualità della vita dell'infanzia e dell'adolescenza è una questione che va affrontata con strategie ampie e coordinate, non segmentate e parcellizzate. Il Piano territoriale di cui parla la L. 285/97, si configura come l'insieme delle azioni e delle attenzioni a favore dell'età evolutiva e, alla luce di quanto detto sopra, ogni intervento di prevenzione e promozione deve rispettare i criteri di territorialità, corresponsabilità, concertazione e globalità dei diversi soggetti ed istituzioni coinvolte.

La L. 285/97 è nata caratterizzandosi per una forte innovatività, determinata anche dalla considerazione dei temi dell'infanzia e dell'adolescenza in un'ottica di globalità, comprendente non solo l'area del disagio, ma anche quella della prevenzione e dell'agio.

L'obiettivo generale di tale norma è, sostanzialmente, quello di "dare opportunità di sviluppo ai bambini ed ai giovani", contribuendo ad un risveglio di interesse e di responsabilità da parte di tutti, verso i cittadini più piccoli che, nei fatti, hanno finito per essere dimenticati quale oggetto di specifiche "cure" promozionali da parte delle politiche sociali. (CALVIPANINI, 1998).

La L. 285/97 costituisce, inoltre, uno degli strumenti di cambiamento nel sistema delle politiche sociali italiane in quanto:

- sceglie gli itinerari della crescita, della formazione e della socializzazione delle persone come luogo di prevenzione del disagio e di rafforzamento delle identità, di sviluppo del

benessere e della cultura, di misura dell' efficacia politica ed amministrativa nella gestione degli spazi e dei tempi

- definisce le politiche per l'infanzia e per l'adolescenza non come un sottosettore di quelle assistenziali, ma come tratto distintivo delle politiche sociali e di quelle per la cittadinanza, chiedendo alle Regioni ed agli Enti Locali di elaborare una politica complessiva a favore delle nuove generazioni che non sia scissa dalla politica "degli" e "per gli" adulti.
- chiede alle istituzioni, alla società civile ed al vasto mondo delle organizzazioni non lucrative, di contribuire direttamente all'elaborazione dei Piani di intervento e non solo alla realizzazione delle attività, avviando una metodologia partecipata e responsabile nella gestione dei servizi attraverso gli accordi di programma.
- sottolinea l'intreccio tra solidarietà sociale e compatibilità ambientale, a partire dal rispetto dei diritti umani in generale, e di quelli dei bambini e dei ragazzi in particolare.

L'intento era quello di ricostruire una politica dei bambini e degli adolescenti, non più segmentata e parcellizzata, ma ricondotta ad unità a partire dalla considerazione della vita come di un "unicum" scandito dalle varie fasi evolutive della crescita e della formazione personale (Donati, 1993).

L'ottica preventiva e promozionale che pervade la norma, implica, perciò, l'attivazione di politiche integrate nell'ambito della scuola, del lavoro, del sociale, del sanitario, del tempo libero, con riferimento ai singoli contesti ambientali e di vita, coinvolgendo i diversi soggetti istituzionali e non, di un determinato territorio.

La politica per l'infanzia, da essa promossa, si struttura a partire dalle varie fasi della crescita considerando i bisogni, gli spazi ed i tempi necessari allo sviluppo individuale e sociale.

La legge 285/97 favorisce la ripresa della sperimentazione nei modelli organizzativi dei servizi, oltre che il consolidamento ed il rilancio di servizi

gia esistenti, contribuendo ad individuare una soglia qualitativa-quantitativa minima di interventi nei casi di disagio (affidamento familiare, assistenza economica e domiciliata, accoglienza in strutture di tipo familiare) ed un ventaglio di opportunità di sviluppo per tutti (nidi innovativi autogestiti da famiglie, città amiche dei bambini e dei ragazzi....)

Gli ambiti di intervento di tale legge si possono sintetizzare nel seguente modo:

- Azioni positive per la promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza: si distinguono due dimensioni, quella relativa alla viabilità degli spazi urbani e quella della partecipazione e dei diritti;
- Interventi educativi e ricreativi per il tempo libero. Questi interventi mirano a favorire l'aggregazione e la socializzazione, valorizzando la partecipazione dei minori e dei giovani, a livello propositivo decisionale e gestionale nei servizi educativi e ricreativi (art. 6);
- Interventi socio educativi per la prima infanzia e di sostegno alla relazione genitori-figli: di particolare importanza è la previsione di azioni di sostegno ai giovani ed ai componenti della famiglia, al fine di realizzare un'efficace azione di prevenzione delle situazioni di crisi e di rischio psico-sociale anche mediante il potenziamento di servizi di rete per interventi domiciliari, diurni, educativi territoriali, di sostegno alla frequenza scolastica e per quelli di pronto intervento (art. 4);
- Interventi di contrasto alla povertà, al disagio, alla violenza, all'istituzionalizzazione;
- Potenziamento dell'assistenza economica alle famiglie, dell'affidamento familiare, dell'accoglienza residenziale (art. 3).

Le linee metodologiche di riferimento emerse dalla L.285/97 e dalla normativa ad essa collegata si possono così sintetizzare:

- integrazione dei servizi per l'infanzia e la famiglia;
- territorialità degli interventi;

- progettazione in rete;
- forme di concertazione tra soggetti istituzionali;
- coinvolgimento di soggetti del Terzo Settore;
- forme di partecipazione diretta e indiretta dei cittadini, in particolare giovani; emanazione di Piani di intervento territoriali ad approccio multi-settoriale.

La Legge 328/2000

La L. 285/97 ha anticipato la successiva L. 328/00, "Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali", che rappresenta un passo importantissimo, poichè si pone come obiettivo principale quello di realizzare un sistema integrato di servizi che metta al primo posto le persone, i loro bisogni, i loro diritti, e che sia in grado di contrastare efficacemente le nuove forme di esclusione sociale misurandosi con i cambiamenti in atto nel nostro Paese. Si tratta quindi, di un progetto di riqualificazione dei servizi, degli strumenti e delle professionalità delle politiche sociali, che intende restituire efficienza, efficacia e capacità di rispondere positivamente alle richieste dei più deboli. Il nuovo modello delineato dalla Legge Quadro, è basato sulla collaborazione tra pubblico, privato e *no-profit* e coinvolge tutti i soggetti istituzionali in un rapporto verticale di sussidiarietà e affida allo Stato, non più produttore di servizi, il ruolo di arbitro e regolatore del mercato sociale grazie allo strumento del Piano nazionale triennale, in cui vengono indicati indirizzi e priorità dell'intervento. Sulla base delle linee elaborate a livello centrale, le Regioni sono tenute quindi a stendere il piano regionale delle politiche sociali, mentre i Comuni ad organizzare ed erogare i servizi in modo diretto, o affidandoli a soggetti privati.

I nuovi obiettivi della Legge Quadro sono definiti nell'art. 1, che recita *"la Repubblica assicura alle persone ed alle famiglie un sistema integrato di interventi e servizi sociali, promuove interventi per garantire la qualità della vita, pari opportunità, non discriminazione e diritti di cittadinanza;*

previene, elimina o riduce le condizioni di disabilità, di bisogno o di disagio individuale o familiare, derivanti da inadeguatezza di reddito, difficoltà sociali e condizioni di non autonomia, in coerenza con gli artt. 2, 3 e 38 della Costituzione". Cambia dunque, radicalmente, il modo di guardare all'assistenza. Non più un insieme non coordinate di interventi riparativi, ma un sistema di protezione che attiva e valorizza la responsabilità e la capacità di intervento dei soggetti e delle famiglie. Sono proprio quest'ultime, infatti, ad essere tra i principali destinatari dei servizi sociali, in quanto luogo di formazione e cura della persona.

La Legge 149/2001

Nel panorama della tutela, in ambito nazionale, la norma che disciplina la materia è la *L.149/01*, "Modifiche alla legge 4 maggio 1983, n. 184, recante «Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori», nonché al titolo VIII del libro primo del codice civile". Tale normativa, ha un' antesignana nella legge sull'adozione speciale introdotta nell'ordinamento italiano negli anni Settanta. Questa legge ha realizzato una prima rivoluzione copernicana nel panorama culturale, gettando le basi per la norma attualmente vigente; Per la prima volta, infatti, nella legge speciale, c'è stato il riconoscimento che " il minore aveva autonomi diritti" la cui integrale tutela poteva portare alla totale confisca dei diritti dei genitori, facendo così tramontare la tradizionale figura del padre-padrone.

La legge *149/01*, però, va oltre e all'art. 1, recita che "*il minore ha diritto ad essere educato nell'ambito della propria famiglia*", sottolineando implicitamente da un lato che la violazione del diritto nel momento in cui l'educazione del bambino avviene al di fuori di essa e dall'altro che "il bisogno del minore che si traduce in diritto è quello di esser educato e cioè veder svolto compiutamente il suo globale processo di sviluppo ottenendo tutto quel materiale necessario a costruire una personalità capace di libertà (Canali, 2001) e creatività, cosciente del proprio valore di essere

umano e al tempo stesso della significatività dei rapporti con gli altri per un reciproco arricchimento interiore"

E' nella famiglia, quindi, che il Legislatore individua l'ambito più favorevole per lo sviluppo del bambino e a questo proposito nei commi successivi si stabilisce come da un lato le condizioni di indigenza dei genitori non possano essere di ostacolo all'esercizio del diritto del minore alla propria famiglia e dall'altro vanno disposti interventi di sostegno e di aiuto alla famiglia al fine di rimuovere le situazioni di disagio e consentire il mantenimento del bambino all'interno di essa.

Nelle situazioni ove questo non sia possibile la legge prevede all'art 2 che "il minore, temporaneamente privo di un ambiente familiare idoneo, è affidato ad un'altra famiglia, preferibilmente con figli minori, o a una persona singola ", in grado di assicurargli il mantenimento, l'educazione, l'istruzione e le relazioni affettive di cui egli ha bisogno."

Solo nei casi in cui nemmeno questo dispositivo sia attuabile "è consentito l'inserimento del minore in una comunità di tipo familiare o, in mancanza, in un istituto di assistenza pubblico o private, che abbia sede preferibilmente nel luogo più vicino a quello in cui stabilmente risiede il nucleo familiare di provenienza Per i minori di età inferiore a sei anni l'inserimento può avvenire solo presso una comunità di tipo familiare." La comunità rappresenta, quindi, l'ultima soluzione percorribile secondo la norma anche se, nella realtà dei fatti, come vedremo nel capitolo successivo, questo dettato legislativo rimane ancora largamente disatteso.

La situazione limite che si presenta nelle situazioni di tutela è rappresentata dal ricorso all'adozione. La dichiarazione di adottabilità del bambino, disciplinata all'art.5 della L.149, è ammessa fundamentalmente in un unico caso, ove si accerti lo stato di abbandono, nelle situazioni, cioè nelle quali i bambini siano " privi di assistenza morale e materiale da parte dei genitori o dei parenti tenuti a provvedervi, purchè la mancanza di assistenza non sia dovuta a causa di forza maggiore di carattere transitorio".

Lo stato di abbandono, quindi non va considerato tale solo quando vengano a mancare le cure materiali, ma anche quelle morali che consentono al bambino e al ragazzo di strutturare la sua personalità.

1.3 Il principio di partecipazione-ascolto

1.3.1 I documenti Internazionali

Portando l'attenzione sul principio di ascolto-partecipazione, si rileva che, a seguito della CRC, 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.

Testo esemplare e fondamentale, ai fini della presente ricerca, è il Rapporto Unicef *La condizione dell'infanzia nel mondo 2003*: 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». 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 riflessione sulla dicotomia relativa alla partecipazione, sospesa, nel pensiero e nella prassi comune, tra *mito e realtà*.

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.

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». 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».

1.3.2 I documenti 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». 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 coinvolti.

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 sociale.

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».

Di rilievo è pure il Libro Bianco della Commissione europea, *Un nuovo impulso alla gioventù europea* 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 contest 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 anni.

Duplica la funzione che si può intravedere in questa Carta: «nei confronti degli enti locali, vincola ad attuare una politica giovanile globale che privilegi la 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 giovani.

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 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.

Di rilievo è pure la strategia di Stoccolma del Consiglio d'Europa (8 al 10 settembre 2008). Non è citata correttamente

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 partecipazione.

Attenta! Mancano alcune cose importanti e recenti, fra cui almeno:

Council of Europe Strategy for the Rights of the Child 2012-2015: European Commission (2011)

The Council of Europe promotes children's right to be heard and taken seriously in all matters affecting them in line with Recommendation CM/Rec (2012)2 on participation of children and young people under the age of 18.

The Council of Europe Recommendation CM/Rec (2011)12 "on

children's rights and social services friendly to children and families" addresses children's rights in social services planning, delivery and evaluation.

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.

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 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*, sviluppatasi a partire dal 1990, data del primo Congresso internazionale delle Città educative, a Barcellona. 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».

1.3.3 I documenti Nazionali

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), 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 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*: 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 legge). 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».

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». 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 degli adolescenti come collegato non solo all'assenza di problemi, ma anche alla capacità/possibilità dei bambini di essere parte attiva della società».

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*. 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».

Nell'ambito della L. 285, va però ricordata l'esperienza delle 15 Città riservatarie (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 mondo. 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.

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 2000-2001 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 2002-2004 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). 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».

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 (di quali anni? Sei sicura che sia l'ultimo?) 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;
- 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 adulti.

Gli elementi che contraddistinguono il *Terzo Piano biennale nazionale per l'infanzia*, 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». 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».

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 realizzato⁴.

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».

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

⁴ *Terzo Piano biennale nazionale di azioni e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva*

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 Italia.

Si afferma qui 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». 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 pubbliche.

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 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 esprime.

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 giovanile.

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 tecnici.

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;

e 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 particolari'

Inizi qui un nuovo paragrafo? Da qui in poi troppo dettagliato

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 (citare: da dove hai preso questo dato?. 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».

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 partecipazione.

Innanzitutto la *Città dei bambini*, 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 bambino, ottengono sicuri benefici per tutta la comunità». Di questa logica sono espressione i consigli comunali dei ragazzi e le attività di progettazione urbanistica con l'intervento dei bambini.

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.

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 mondo. 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.

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*.

Intensa pure l'attività di *Save the children* Italia, 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 la promozione di proprie posizioni; lo svolgimento di attività di pressione/difesa a livello istituzionale (*advocacy*), spesso in sinergia con altre organizzazioni (*networking*).

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.

Con l'approvazione definitiva del disegno di legge 2631 (22 giugno 2011), la scelta dell'Italia di dotarsi, come altri Paesi europei, di questa importante figura. 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).

L'istituto di tutela e garanzia 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». La sua funzione si connota in una duplice direzione di 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».

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.

Il Dpr 103/2007 ha 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 Onu.

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 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", e nel terzo-quarto, *Diritti in crescita*, 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».

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 personalità.

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 collegiale e democratica della scuola. 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,

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 studentesse.

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».

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». 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 principio.

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 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».

Nelle Osservazioni del 2011 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 adozione.

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.).

Un riferimento alla partecipazione, a livello scolastico, si ritrova nel capitolo dedicato all'educazione. 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».

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».

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 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 ristretti.

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».

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 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 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 pubblici.

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 ragazzi.

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 internazionale.

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». 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.

1.4 Ascolto e partecipazione in chiave pedagogica

La terminologia utilizzata della Crc e del suo art. 12 è varia: partecipazione, libertà di espressione e diritto a essere ascoltati. 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» (Lücker-Babel....) 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.

In sintesi, 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.

Ascolto, ovviamente, non è inteso mai come mera decodifica o registrazione oggettivante del discorso altrui, ma, è mediazione fra l'interprete e l'altro.

Ascoltare è un processo attivo, infatti, non significa semplicemente sentire oppure orecchiare, ma prestare un'attenzione intensivamente raccolta sull'altro. 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». 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" (Toffano Martini, 2001), 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» (Guardini, 1987). 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» (Melchiorre, 1998).

In questo senso, l'adulto 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 educazione (Cian, 1993).

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.

[...].

Il *progetto* tutto adulto e unidirezionale, innervato di autentico ascolto, diviene così *patto* reciproco e rispettoso (Cian, 2002), 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.

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 responsabilità (Cian, 2002).

La definizione di partecipazione qui considerata la vede infatti come un «*processo di assunzione di decisioni inerenti la vita di un individuo e quella della comunità nella quale egli vive*» (Lorenzetti, 1990). 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 possono imparare come*

le proprie opinioni e quelle degli adulti vengono prese in considerazione e possono influenzare gli esiti di tali processi⁵».

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. 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*.

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 pedagogico (Secco, 1987).

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» (Barbagallo,..) 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

⁵ Comitato sui diritti dell'infanzia, Commento generale n. 12, cit., p. 6.

della comunità attraverso il coordinamento delle azioni individuali, in un'ottica di reciprocità organizzata (Putnam, 2004).

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» (Orlando Cian, 1993) 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.

Dunque, «l'educazione avviene sempre attraverso la relazione» (Mari, 2010), 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» (Scurati, 1999).

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» (Mari, 2010).

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 strada

«Non esiste educazione senza partecipazione del bambino» affermava Janusz Korczak, ponendosi proprio dalla parte del bambino, soggetto al centro di tutta la sua opera scritta e della sua vita. Egli 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* (1929) 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» (Bettelheim, 1987)

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» (Guardini, 1987).

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 motivazioni.

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». Ancora «per sapere come dovremmo fare, dobbiamo rivolgerci a degli esperti e gli esperti, in questo caso ... sono i bambini».

1.4.1 Le categorie della partecipazione

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: il testo *Children's participation: From tokenism to citizenship* (1992) 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.

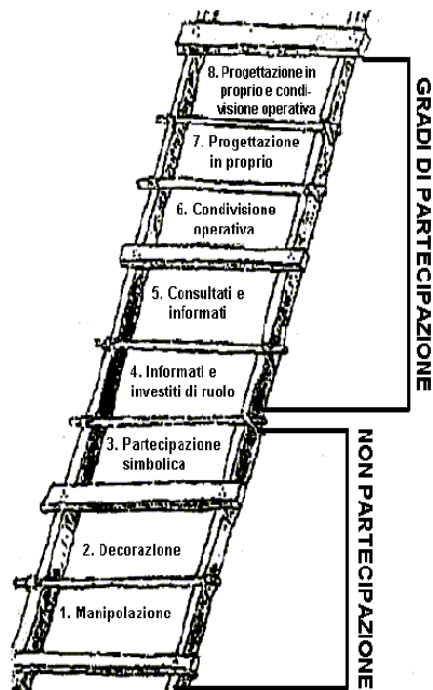


Fig. 4 Scala della partecipazione elaborata da Hart

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 scala:

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 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.

Nel corso degli ultimi anni alcuni opinionisti hanno avanzato critiche rispetto all'uso non qualificato della Scala di Partecipazione. 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.

Reddy e Ratna (2002) hanno offerto un'utile elaborazione a partire dalla considerazione critica, che si riporta di seguito, delle idee di Hart⁶

Rappresentazioni del coinvolgimento adulti-bambini⁶

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.

⁶ Sintesi in Maggiolo 2009

Impedimento: in questo caso si riscontra la presenza di adulti che ostacolano o scoraggiano l'intervento dei bambini o che, al contrario 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.

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 raggio è un'arma acuta e sensibile, deve essere costantemente sotto controllo.

Decorazione: qualora gli adulti utilizzino i contributi dei bambini esclusivamente come supporto marginale.

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.

Tolleranza: alcuni adulti accettano la nozione di coinvolgimento dei bambini diffusa, ritenuta importante. Consentono ai bambini di partecipare, senza tuttavia dar credito al risultato.

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 seguiti seri risvolti.

Bambini informati: certi adulti si avvicinano seriamente ai bambini. Pur delineando personalmente il progetto, incoraggiano i bambini a farsi attivamente partecipi delle attività.

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.

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.

Progetti iniziati dai bambini ma condivisione delle decisioni con gli adulti: a volte sono i bambini ad avviare dei progetti, per i quali chiedono la cooperazione degli adulti cosicché risultano entrambi coinvolti nelle decisioni e nei risultati.

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.

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 Shier (2001), 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.

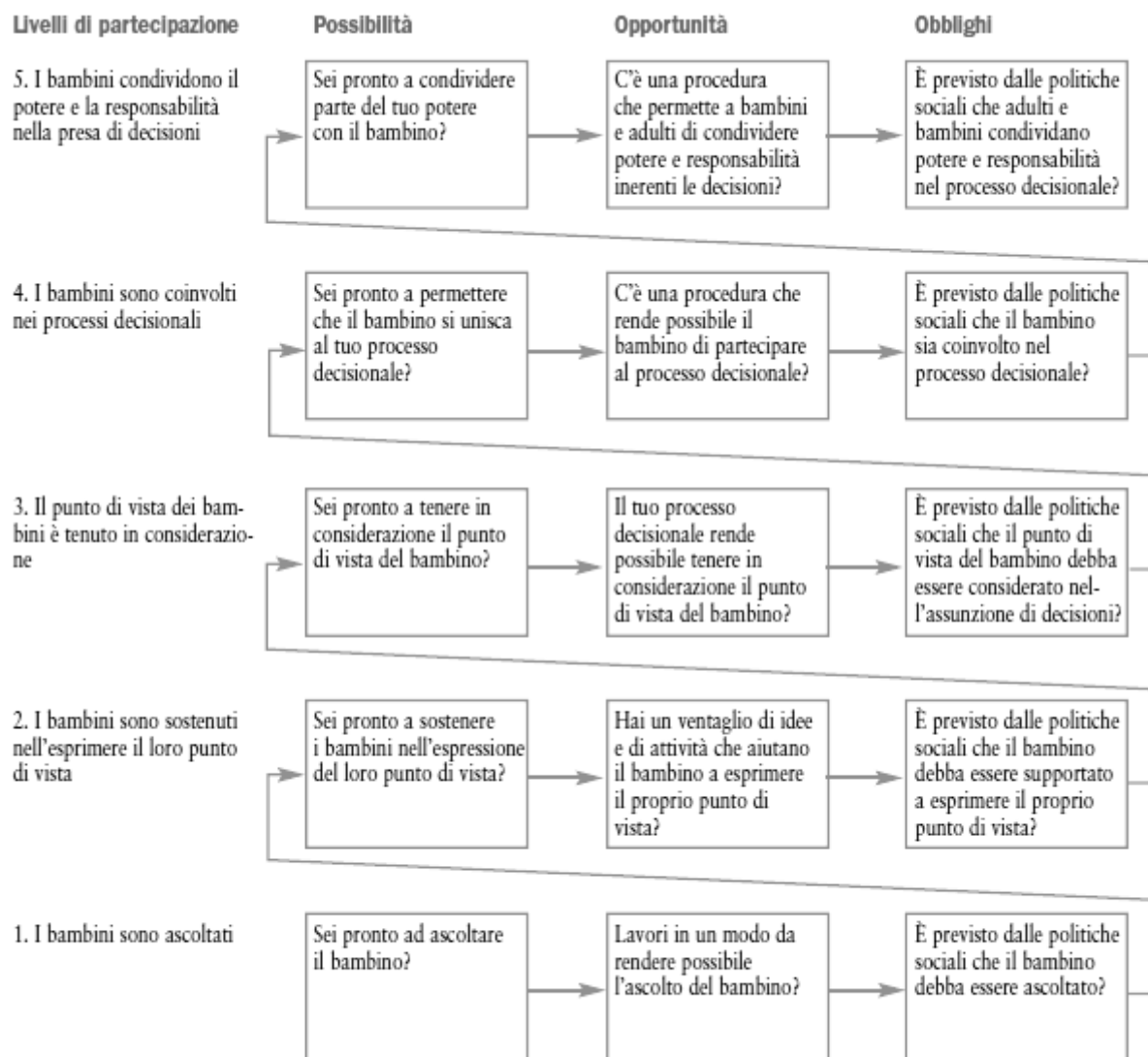


Fig. 5
Scala di Sheir

Molto significativa è la continua "pratica interrogativa" (Barachini, Poli, 2005), 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».

1.4.2 Le pratiche di partecipazione del bambino

a) Caratteristiche fondamentali

Diversi gli autori hanno tracciato le paratteristiche fondamentali dei processi partecipativi. 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», 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 competenze.

Decisiva ai fini della promozione di una reale partecipazione è, infatti, come sottolinea anche Mortari (2008), la figura dell'adulto, che deve saper assumere il ruolo di facilitatore, cioè di colui che predispone 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 allargar l'ambito esplorativo del pensiero evitando in qualsiasi modo di condizionare lo spazio dialogico della comunità».

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 soggetto; 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».

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'Autore:

Le caratteristiche di una partecipazione genuina ed efficace

Progetto

- 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

Valori

- 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

Condizioni di successo:

- Sostegno, quando necessario, da parte degli adulti
- Sviluppo di strategie di continuità

Ancora secondo l'Agencia di sviluppo canadese è importante: conoscere i beneficiari 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'apprendimento⁷.

Save the Children enuclea poi propriamente una visione complessiva di standards operativi relativi alla partecipazione di bambini e adolescenti. Gli

⁷ Canadian International Development Agency, *Rbm and children participation. A guide to incorporating child participation results into Cida programs*, 2006, pp. 4-6

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 organizzazioni:

- 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 valutazione.

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", 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.
- *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 tratta.

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" 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;
- 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 prevedano.

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.

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 Children.

Fattori che facilitano la partecipazione dei	Fattori che ostacolano la partecipazione dei
<p>accresciuta comprensione dei diritti dei bambini</p> <p>supporto manageriale per il coinvolgimento dei bambini</p> <p>implementazione della programmazione dei diritti dei bambini</p> <p>consapevolezza che l'effettiva partecipazione richiede ingente tempo</p> <p>capacità di progettare gli organi di staff</p> <p>sviluppo di strumenti e materiali del linguaggio informale</p>	<p>strutture di potere patriarcali</p> <p>attitudini degli adulti (rafforzate dalla cultura e dalle tradizioni/costumi)</p> <p>fraintendimenti sui bambini e sullo sviluppo dei bambini ed eccessivo senso protettivo</p> <p>manca di supporto manageriale</p> <p>manca di cornici istituzionali</p> <p>manca di esperienze implementate e conseguente rilevazione dell'impatto</p> <p>incapacità degli organi di staff di agevolare la partecipazione dei bambini</p>

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.

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 comunità.

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 (2000) 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 frustrazione.

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».

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

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»).

Limiti e rischi assumono poi connotati peculiari a seconda dei contesti in cui si attuano i processi di tipo partecipativo.

c) ***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». 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” dalla promozione della partecipazione di bambini e adolescenti durante la Sessione Speciale alle Nazioni Unite del 2002. Lo

scopo della pubblicazione era di 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

appoggiata 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.

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» (Mortari,).

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».

1.5 I contesti della partecipazione

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 pensare alla creazione dei consigli comunali dei ragazzi e dei bambini e i progetti delle città amiche dei bambini e delle bambine. Tuttavia, anche l'ambito educativo comincia ad avvicinarsi a questa modalità pratico-operativa, documentando le "buone pratiche/buone esperienze" realizzate.

I SERVIZI SOCIALI

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'affidamento e degli allontanamenti di minori, all'assistenza domiciliare o alla creazione di luoghi educativi per bambini, preadolescenti e adolescenti, tra cui si integrano integrazione socio sanitaria, ma si 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» (Milani, 2004).

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.

Nel concetto di *agency*, centrale nel pensiero di Sen (2000), le persone non sono spettatori passivi o destinatari di servizi, ma partecipanti attivi allo sviluppo, principali agenti responsabili degli eventi presenti e futuri della propria vita, capaci di esercitare la propria volontà.

La capacità al dialogo implica ascolto, rispetto, pazienza, elementi questi intrinseci della professionalità educativa, necessari per porsi dinanzi al volto dell'altro che mi guarda perché il suo destino non mi è estraneo ma "mi riguarda" (Lévinas, 1980, 48). In ogni rapporto di cura educativa c'è sempre relazione cioè, costruzione, sia pure a volte fragile e frammentaria, di dialogo e di ascolto, di silenzio e di contatto.

Per Cavarero, la dipendenza rappresenta l'elemento costitutivo della condizione umana, sulla quale si fonda un'etica della relazione. È la stessa condizione umana che ci riporta ad essere legati gli uni con gli altri, perché esposti naturalmente gli uni agli altri,⁵⁰ il bisogno di cura è un tratto ontologico pervasivo della condizione umana (Mortari, 2006).⁵¹

1.5.1 Il 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.

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).

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.

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». 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»(…).

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».

Il diritto all'ascolto, al pari di altri, non esenta ovviamente gli adulti dalla cura protettiva e dalla responsabilità di esprimersi e di intervenire.

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.

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 significativa.

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»(De Stefani, 2007), dimensione, questa, che non può che essere favorita da scelte e politiche adeguate.

1.5.2 Alcune esperienze di partecipazione sociale

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:

1. *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

2. *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;
3. *Promozione dell'auto-tutela*, ha lo scopo di mettere i giovani in grado di individuare e realizzare i propri traguardi e progetti.

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.

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». 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 Information y Servicios de Asesoria en Salud*, i bambini potevano ritrovarsi per discutere dei temi che davano loro motivo di 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».

Degno di nota anche il progetto *La voce dei ragazzi filippini*, ideato dall'Unicef per stimolare nei ragazzi indigenti (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 12³⁴, 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.

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 interventi, 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».

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 urbanistica.

La prima tipologia di azione enfatizzerebbe, secondo gli Autori, l'importanza dell'autoespressione dei bambini e degli adolescenti, la seconda il loro coinvolgimento

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».

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 piacevole.

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».

Città amiche dell'Infanzia (questo delle Città c'è in diversi punti. Lascerei solo qui)

Volendo approfondire alcune di queste esperienze partecipative/buone pratiche italiane, 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

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 mondo. 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».

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.

Dagli inizi degli anni'90, l'Italia ha sperimentato, in particolare, l'approccio *Città amiche dell'infanzia*, a partire dalla rete *Città dei bambini* creata dal Consiglio Nazionale delle Ricerche (Cnr) e in seguito istituzionalizzando il programma nazionale *Città sostenibili delle bambine e dei bambini*.

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 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.

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 oggi. 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

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».

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*:

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.

Il Pubblico Tutore dei minori in 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 Tutore 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:

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 adulti.

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

(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.

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.

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 specifica.

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

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.

1.5.3 Il contesto scolastico

1.5.3.1 Peer Education

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 coinvolti (Pellai, Rinaldin, 2002).

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 microsistema, 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».

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 sistematico.

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 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».

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 "informatore", 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 che ciascun singolo ha nei confronti di se stesso e degli altri all'interno del contesto in cui vive».

Sintetizzando, gli elementi rilevanti per la *peer education* sono dunque rintracciabili in Vygotsky (1980), 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” che rende a sua volta possibile l’“interiorizzazione”); in Gardner nel modello delle “intelligenze multiple” (Gardner, 1993), 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 (1995) nel costrutto dell’“intelligenza emotiva” 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”(1996), che propone di avere sotto controllo gli eventi della vita e di poter accettare le sfide nel momento in cui esse si presentano.

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 partecipazione 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. 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 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 contenuti.

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 strutturati. 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 rara.

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.

1.5.3.2 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 comunità.

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

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”». 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».

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». La formulazione dei Nove passi⁸ è la stessa per tutti

⁸ 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 auto- valutazione: un rapporto annuale sulla condizione dell'infanzia nella Scuola Amica

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». Un percorso formativo, sui temi dell'ascolto attivo, della 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».

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.

2 Il contesto della ricerca: l'affidamento familiare

In questo capitolo è descritto il contesto nel quale si è cercato di approfondire il ruolo del punto di vista del bambino: l'affidamento familiare.

Obiettivo di questo capitolo è tratteggiare un quadro sintetico, ma abbastanza esauriente dell'istituto giuridico nonché della sua applicazione concreta nel nostro Paese come strumento di aiuto ad una famiglia temporaneamente in difficoltà, per poi entrare nello specifico della realtà cittadina di Genova in cui ha avuto luogo la ricerca che verrà presentata nel cap.4.

L'affidamento Familiare, che prima ancora di essere un istituto giuridico di protezione dell'infanzia, è "una pratica antica" di solidarietà spontanea tra famiglie, trova oggi applicazioni disomogenee e variegata nel nostro paese. Il progetto Nazionale "Un Percorso nell'Affidamento", sviluppato negli anni tra il 2009 e il 2011 dal Ministero del lavoro e delle Politiche Sociali, ha perseguito la finalità di diffondere la cultura dell'affidamento e rendere effettivo il diritto del bambino a crescere in famiglia e ha messo in luce, infatti, l'estrema ricchezza di molte realtà regionali e/o locali, ma, al tempo stesso, la diversa possibilità dei bambini di accedervi sulla base del "codice postale posseduto" spiegare l'espressione o scrivere "della zona di residenza".

In seguito a questo Progetto, nel 2012, lo stesso Ministero delle Politiche Sociali ha voluto, con quello che viene definito un intervento di *soft law*, "offrire un quadro di riferimento complessivo rispetto a principi, contenuti, metodologie di attuazione" (LI 010) a cui potessero attingere le diverse legislazioni regionali ed ha pubblicato *le Linee di Indirizzo Nazionali per l'Affidamento familiare*.

A questo documento si è poi affiancato un puntuale lavoro di monitoraggio per implementare le novità ivi contenute, "le raccomandazioni", nella pratica quotidiana degli operatori coinvolti.

Questo progetto condotto da una cabina di regia nazionale, cui ha partecipato il gruppo di ricerca LabRIEF (Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare) dell'Università degli Studi di Padova, ha poi implementato un apposito percorso formativo nella città di Genova che, per la peculiarità e complessità della sua organizzazione, si è resa disponibile a sperimentare alcune delle novità introdotte dalle Linee di Indirizzo Nazionali. Questo percorso formativo, nello specifico, ha costituito il contesto in cui ha preso forma la ricerca, come sopra accennato, presentata nel capitolo quarto.

2.1 Sintesi dei contenuti chiave delle Linee di Indirizzo

In questo paragrafo si presenta una sintesi dei contenuti fondamentali rintracciabili nelle Linee di Indirizzo Nazionali Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2012), Linee di indirizzo Nazionali sull'affidamento, in <http://www.lavoro.gov.it/NR/rdonlyres/1A86BF9C-1124-43C9-8981-1B38BE937B11/0/Lineediindirizzoaffidamentofamiliare.pdf> e nel Sussidiario Milani P. (a cura di), (2014), *Parole nuove per l'affidamento familiare. Sussidiario per operatori e famiglie*, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Direzione Generale per l'Inclusione e le Politiche Sociali, Edizioni Le Pensur, Potenza, <http://www.minori.it/minori/parole-nuove-per-laffidamento-familiare-sussidiario>.

L'affidamento familiare è una forma di intervento ampia e duttile che consiste nell'aiutare una famiglia ad attraversare un periodo difficile prendendosi cura dei suoi figli attraverso accordi collaborativi fra famiglie affidatarie e i diversi soggetti che nel territorio si occupano della cura e della protezione dei bambini e del sostegno alla famiglia. (LI, 110)

L'affidamento familiare implica una concezione nuova di genitorialità sociale e di attaccamenti multipli (...) che all'interno della prospettiva ecologica dello sviluppo umano (...) offre nuovi contesti in cui sviluppare relazioni significative, diventa risorsa a

sostegno della crescita dei bambini e apre alla dimensione della cura dell'altro (Levinas...) e dell'accoglienza.

Oggi sappiamo che l'affidamento, per essere strumento di crescita, non sostituisce ma affianca, con un "genitore in più", la famiglia temporaneamente in difficoltà e offre parole al bambino per condividere il racconto della propria storia giacché, indipendentemente dalla gravità dell'esperienza da affrontare, proprio la possibilità di narrare e condividere la storia personale la può trasformare in una storia di resilienza (Cyrulnik, 2004, Milani, Ius, 2010).

La ricerca scientifica, anche a livello internazionale, si è concentrata negli ultimi anni sugli esiti basati su evidenze dei progetti di affidamento familiare per individuarne gli elementi che garantiscano l'efficacia del progetto stesso. Questo induce a pensare all'affidamento come ad una "piattaforma di interventi" dove le soluzioni specifiche sono necessariamente diverse per contesti, durata, competenze, formalizzazione, bisogni a cui dare risposta con responsabilità e creatività. Alcuni autori parlano del "quadrato dell'affidamento" (Amoros, Palacios, 2004) che, alla base di un approccio partecipativo e relazionale, richiede il coinvolgimento di tutti gli attori coinvolti perché il progetto abbia successo e il primo soggetto a cui pensare non può che essere il bambino.

2.2 La normativa di riferimento

L'articolo 31 della nostra Costituzione afferma il principio che la famiglia deve essere aiutata non solo con provvidenze economiche, ma con tutta una serie di interventi che le consentano di svolgere il proprio ruolo.

Con l'entrata in vigore della legge n. 184 del 1983 il legislatore tenta nuovamente di sostanziare questo principio sancendo che per il bambino è indispensabile un ambiente familiare per un corretto sviluppo della personalità individuale e sociale. Il diritto del bambino

alla "propria" famiglia, o in subordine, ad una famiglia "idonea" (Art. 2 L. 184/1983) porta ad una profonda modifica dell'intero impianto di protezione e, in particolare, ad un drastico cambiamento di prospettiva circa la natura e la funzione dell'istituto dell'affidamento familiare.

La funzione dell'istituto delineato dalla legge 184 è quella di assicurare al bambino, con difficoltà che rendono inopportuna la sua permanenza nel suo nucleo familiare, un altro ambiente che gli possa assicurare, con modalità familiari, il mantenimento, l'istruzione e l'educazione.

Esso è una misura temporanea ed è contestualmente un affidamento sia alla famiglia affidataria sia ai servizi che devono operare attivamente per utilizzare il tempo di affidamento principalmente per il recupero della famiglia di origine. Obiettivo principale dell'affidamento è, infatti, essenzialmente quello di preparare e realizzare il reinserimento del ragazzo nella sua famiglia.

La legge 184, ribadisce il diritto del bambino a crescere ed essere educato nell'ambito della propria famiglia della Convenzione sui diritti del fanciullo stipulata a New York il 20 novembre del 1989 (CRC ratificata dall'Italia con la Legge 27 maggio 1991, n. 176) la quale, nel Preambolo, al principio sesto, afferma che *"il fanciullo, per lo sviluppo armonioso della sua personalità ha bisogno di amore e di comprensione. Egli deve, per quanto è possibile, crescere sotto le cure e la responsabilità dei genitori e, in ogni caso, in atmosfera d'affetto e di sicurezza materiale e morale. Salvo circostanze eccezionali, il bambino in tenera età non deve essere separato dalla madre (...)"*. La stessa Convenzione, tuttavia, prevede che tale diritto possa cedere il passo ed affievolirsi – anche se solo come *extrema ratio* e al termine di un procedimento. L'articolo 9 della Convenzione di New York prevede, infatti, che *"gli Stati membri devono assicurare che il fanciullo non venga separato dai suoi genitori contro la loro volontà, a meno che le autorità competenti non decidano, salva la*

possibilità di presentare ricorsi contro tale decisione all'autorità giudiziaria, in conformità alle leggi ed alle procedure applicabili, che tale separazione risulti necessaria nell'interesse superiore del fanciullo".

Ma la Legge 184, è innovativa anche perché afferma che il minore non è *oggetto* ma *soggetto* di diritto, essendo autonomo portatore di quel fondamentale diritto alla crescita umana che è proprio di ogni persona. È una traduzione profondamente innovativa del precetto costituzionale dell'articolo 3, secondo il quale ogni persona umana ha il pieno diritto di esplicitare la sua personalità senza alcuna distinzione di sesso, età, condizioni sociali. Non si riconoscono più, quindi, solo i diritti dei genitori, diritti correlati all'adempimento dei doveri nei confronti dei figli (art. 30 Costituzione), ma anche i diritti dei figli minorenni, nel senso di autonome posizioni giuridiche che possono essere talvolta anche in contrapposizione con quelle dei genitori.

Il contesto storico-sociale nel quale ha origine la legge, la cosiddetta "stagione dell'affidamento familiare" (Pazé, 2007) aveva avuto inizio nel nostro Paese da circa un decennio, in netto ritardo rispetto ad altri paesi anche geograficamente a noi molto vicini, come la Francia. Ciò nondimeno, fu proprio in quel decennio che furono portati alla luce e divulgati, per opera di autorevoli e accurati studi scientifici, i danni cagionati allo sviluppo dei bambini dalla loro permanenza in strutture prive della dimensione familiare. Solo in quegli anni si comprese, finalmente, che un soggetto in età evolutiva ha assoluto bisogno, per un corretto sviluppo della sua personalità individuale e sociale, di un ambiente e di un clima familiare^(Moro, 2008) e, invertendo la rotta rispetto al generale ricorso all'istituzionalizzazione dei minori proprio del ventennio fascista e dei primi decenni successivi alla fine della seconda guerra mondiale, si cominciò ad affermare l'idea che i bambini non supportati da una famiglia in grado di accompagnarli nella crescita in modo adeguato

dovessero crescere in un'altra famiglia o, al massimo, in una struttura in grado di assicurare un calore di tipo familiare (Bolwby....). Sarà poi procedendo sulla strada intrapresa allora che il legislatore perverrà a vietare il ricovero di minorenni negli istituti e la conseguente chiusura degli stessi con l'art. 2 della legge 149 del 2001.

Si comprese così anche che i grandi istituti assistenziali, erano comunque in grado di rispondere ai soli bisogni materiali dei bambini (come il bisogno di protezione, di cibo, di vestiti ecc.) e non potevano offrire un ambiente capace di aiutarli a sviluppare serenamente la loro personalità e le loro attitudini.

Fu, quindi, in questo periodo che in Italia si fece strada nella società civile e, conseguentemente, nella mente del legislatore l'idea di dare impulso all'istituto dell'affidamento familiare come mezzo per trovare una collocazione di tipo familiare ai bambini che ne erano privi facendoli uscire dagli istituti, e coerentemente, anche di servirsi dell'affidamento per riportare – ove fosse possibile – i minori nelle proprie famiglie di origine. Inoltre, operando in questo modo, si andò anche a perfezionare l'attuazione dell'art. 30 della Costituzione, nella parte in cui prevede che *“nei casi di incapacità dei genitori, la legge provvede a che siano assolti i loro compiti”* verso i figli:

L'affidamento descritto dalla legge n. 184 si configura quindi come una misura da adottare nell'interesse del minore che chiama i servizi assistenziali a moltiplicare i loro sforzi, oltre che per seguire il bambino in affidamento, anche per permettere alla famiglia in difficoltà di superare il momento di crisi e consentire il rientro del minore in essa (commi 2 e 3 art. 1 legge 184 del 1983). Il comma 2 dell'articolo 1 della legge 184 del 1983 prevede, infatti, che *“le condizioni di indigenza dei genitori o del genitore esercente la responsabilità genitoriale non possono essere di ostacolo all'esercizio del diritto del minore alla propria famiglia. A tal fine a favore della famiglia sono disposti interventi di sostegno e di aiuto”*. Tuttavia, la

disposizione contenuta nel successivo comma dello stesso articolo, per la quale "lo Stato, le Regioni e gli Enti locali, nell'ambito delle proprie competenze, sostengono, con idonei interventi, nel rispetto della loro autonomia e nei limiti delle risorse finanziarie disponibili, i nuclei familiari a rischio, al fine di prevenire l'abbandono e di consentire al minore di essere educato nell'ambito della propria famiglia", ha fortemente limitato la portata giuridica della previsione della legge, perché ha subordinato gli interventi a favore delle famiglie in difficoltà alle risorse finanziarie disponibili. Tale disposizione, infatti – anche se per certi aspetti inevitabile – è stata utilizzata per giustificare una certa disattenzione da parte degli organi competenti a stanziare le risorse per aiutare le famiglie in difficoltà e, quindi anche, benché solo indirettamente, a disattendere il diritto del minore di crescere nella propria famiglia (o di farvi ritorno) sancito solennemente dal primo comma dello stesso articolo (Fadiga, 2008). La questione di un sufficiente stanziamento delle risorse necessarie per aiutare le famiglie in difficoltà e sostenere l'affidamento, negli anni, è diventata, come evidenzieremo più avanti, ancora più complessa quando, con la riforma del Titolo V della Costituzione ad opera della legge costituzionale n. 3 del 18 ottobre 2001, la potestà legislativa in materia assistenziale è diventata di competenza regionale.

Con essa, infatti, allo Stato è rimasto soltanto il compito di definire i livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali (i cosiddetti LIVEAS) garantendo un'effettiva uniformità di trattamento sull'intero territorio nazionale riguardo ai diritti civili e sociali, ma, ad oggi, complici le difficoltà economiche che affliggono le Regioni e gli Enti locali, non è ancora riuscita a trovare una soddisfacente applicazione. Tra le ragioni che hanno portato all'approvazione di questa legge di riforma della Costituzione che, come noto, ha inciso in numerose materie e non solo in quella assistenziale, ci limitiamo a ricordare la volontà di superare la

concezione centralista dello Stato e di dare concreta attuazione ai principi di decentramento e sussidiarietà.

Il primo effetto che si è verificato con questo passaggio di competenze è che le Regioni si sono trovate a muoversi su un nuovo terreno, con le indicazioni contenute nella legge n. 328 del 2000 (ovvero Legge Quadro di Riforma dei servizi sociali) e ad emanare norme proprie per organizzare il funzionamento dei servizi sociali (Fadiga, 2006). D'altra parte i Comuni, a loro volta, sono stati chiamati a muoversi stabilendo le singole modalità organizzative degli interventi (entro le linee disegnate dalle leggi della Regione cui appartengono) e l'ammontare dei finanziamenti loro destinati, secondo la propria politica di allocazione delle risorse. I servizi sociali territoriali, infatti, sono chiamati a svolgere – secondo la definizione contenuta all'articolo 128 del D.lgs n. 112 del 1998, alla quale peraltro rinvia la stessa legge 328 del 2000, articolo 1 – *“tutte le attività relative alla predisposizione ed organizzazione di servizi, gratuiti o a pagamento, o di prestazioni economiche destinate a rimuovere e superare le situazioni di bisogno e di difficoltà che la persona umana incontra nel corso della sua vita, escluse soltanto quelle assicurate dal sistema previdenziale e da quello sanitario, nonché quelle assicurate in sede di amministrazione della giustizia”*.

Nella realtà è poi accaduto che alcune regioni hanno proficuamente lavorato per garantire una buona diffusione e un adeguato funzionamento all'istituto dell'affidamento familiare mentre altre, invece, hanno accumulato un notevole ritardo. E' importante indicare infatti che solo alcune Regioni, negli anni si sono dotate di specifiche linee guida e direttive (utili poi anche per la stesura delle Linee di Indirizzo Nazionali).

2.2.1 L'istituto giuridico dell'affidamento familiare

L'istituto dell'affidamento familiare è dettagliatamente regolamentato negli articoli 2, 3, 4 e 5 della legge n. 184 del 1983,

successivamente modificati dalla legge n. 149 del 2001. Il servizio sociale è il principale responsabile in un provvedimento di affidamento familiare. La legge, infatti, non individua i casi nei quali stabilire che un minore sia privo di un ambiente familiare idoneo e neppure a cosa si debba far riferimento per valutare se si tratti di una mancanza temporanea o, piuttosto, si tratti di una situazione non temporanea, e in tal caso si dovrebbe prendere la strada che porta verso una dichiarazione di adottabilità del minore. Sono quindi i servizi sociali i soggetti competenti a compiere queste valutazioni e sono ancora i servizi a doversi attivare per ottenere il consenso al progetto di affidamento da parte della famiglia del minore, a trovare degli affidatari idonei ad accoglierlo e a disporre l'affidamento con un provvedimento amministrativo che poi verrà, formalmente, emesso dal sindaco del Comune o dall'assessore ai servizi sociali e che, infine, sarà reso esecutivo da parte del Giudice Tutelare del luogo dove si trova il minore.

Nel provvedimento di affidamento dovranno essere specificate le ragioni che lo hanno reso necessario e la sua presumibile durata, ma anche i poteri attribuiti agli affidatari e le modalità dei rapporti del minore con la famiglia di origine con la finalità che l'affidatario assicuri al minore oltre che il mantenimento, l'educazione e l'istruzione, anche "le relazioni affettive di cui egli ha bisogno".

Nel provvedimento di affidamento dovrà essere contenuta l'indicazione del servizio sociale locale cui è attribuita la responsabilità del programma, il quale dovrà riferire semestralmente al Tribunale per i Minorenni (o al Giudice Tutelare a seconda che si tratti rispettivamente di affidamento giudiziale o consensuale) sull'andamento dell'affidamento, sul luogo in cui il bambino si trova e su ogni evento di particolare rilevanza. Inoltre, lo stesso servizio sociale è tenuto a presentare una relazione semestrale sull'andamento del programma di assistenza, sulla sua presumibile ulteriore durata e sull'evoluzione delle condizioni di difficoltà del

nucleo familiare di provenienza al Giudice Tutelare competente (o al Tribunale per i Minorenni se si tratta di affidamento giudiziale) (Art. 4, comma 3).

Come poc'anzi accennato, l'articolo 4 prevede che nel provvedimento di affidamento debba essere indicato il periodo di presumibile durata dello stesso, che dovrà essere commisurato alle difficoltà in cui versa la famiglia di origine. Tale periodo non può mai superare i 24 mesi ed è prorogabile, ma solo dal Tribunale per i Minorenni a prescindere dal fatto che sia un affidamento consensuale o meno, solo nel caso in cui, sospendendolo, si rechi un pregiudizio al minore (Art. 4, comma 5, L. 184). A questo proposito è utile ricordare che il limite massimo di 24 mesi per la presumibile durata dell'affidamento è stato introdotto dalla legge n. 149 del 2001 perché, in precedenza, la legge n. 184 del 1983 non disponeva che "l'affidamento familiare fosse temporaneo, ma che dovesse andare in affidamento un minore temporaneamente privo di ambiente familiare idoneo" (Pazé, 2007). Le modifiche introdotte dalla legge 149 non hanno, tuttavia, posto un limite al numero delle proroghe possibili, ma hanno comunque disposto l'obbligo per i servizi e il Tribunale di compiere delle periodiche verifiche sull'opportunità di continuare a tenere il minore in una famiglia diversa dalla propria, dando così attuazione all'articolo 25 della Convenzione di New York per il quale *"Gli Stati parti riconoscono al fanciullo, che è stato collocato dalle autorità competenti al fine di ricevere cure, una protezione oppure una terapia fisica o mentale, il diritto ad una verifica periodica di detta terapia e di ogni altra circostanza relativa alla sua collocazione"*.

L'affidamento, stabilisce la legge, cessa con un provvedimento dell'autorità che lo ha disposto⁹ quando sia cessata la situazione di temporanea difficoltà che ne è stata la causa o quando la sua

prosecuzione rechi un pregiudizio al minore. Naturalmente, ogni valutazione in proposito da parte dell'organo competente dovrà essere fatta avendo riguardo prima di tutto al *superiore interesse del minore*. Peraltro, mentre se l'affidamento è stato disposto dal Tribunale per i Minorenni, competerà a questo disporre la cessazione, quando l'affidamento sia stato disposto dai servizi per farne cessare gli effetti sarà invece sufficiente un atto del servizio che lo aveva disposto, senza che sia necessario che il giudice tutelare renda esecutivo tale atto amministrativo.

I motivi per cui viene disposta la cessazione di un provvedimento di affidamento sono molteplici: si va dalla già citata (e auspicata) ipotesi che la famiglia del bambino superi le momentanee difficoltà e ritorni idonea ad occuparsi del proprio figlio, alla possibilità che il prosieguo dell'affidamento possa determinare un pregiudizio per il minore o alla revoca del proprio consenso da parte dei genitori (o di uno solo di essi) del minore che avevano acconsentito al provvedimento di affidamento (in tali casi può avvenire che il bambino rimanga presso gli affidatari per opera di un provvedimento del Tribunale per i Minorenni che trasforma l'affidamento da consensuale in giudiziale). Tuttavia non è da escludere nemmeno la possibilità che siano gli affidatari a determinare la cessazione dell'affidamento attraverso una loro rinuncia a portare avanti la strada che avevano intrapreso.

2.2.2 *Le tipologie di affidamento*

L'affidamento familiare, in realtà, delinea un *continuum* di interventi anche molto diversificati che implicano disponibilità e bisogni diversi ma accomunati dalla stessa cornice di riferimento: l'accoglienza.

“L'articolazione e la complessità delle condizioni e dei bisogni dei bambini e delle loro famiglie in situazione di grave difficoltà e rischio

comporta la necessità di considerare l'affidamento familiare e le sue potenzialità secondo una pluralità di forme" (LI, 220).

In base al tempo:

- Affidamento familiare residenziale
- Affidamento diurno
- Affidamento a tempo parziale

In base all'età o a bisogni particolari:

- Affidamento di bambini piccoli (neonati)
- In situazioni di emergenza
- Di adolescenti o oltre i 18 anni
- Affidamento di bambini e ragazzi disabili
- Di minori stranieri non accompagnati (MNSA)

In base al consenso manifestato dai genitori

- Affidamento giudiziale
- Affidamento consensuale

In base al legame di consanguineità tra affidato e affidatari

- Affidamento intra-familiare
- Affidamento etero-familiare

2.2.2.1 L'Affidamento Familiare residenziale

E' una risposta ai bisogni di un bambino o di un ragazzo e di una famiglia in situazione di vulnerabilità, si effettua quando è prevedibile il rientro del bambino o ragazzo nella sua famiglia di origine dopo un tempo limitato, di norma non superiore ai 2 anni. E' quindi un processo transitorio/temporaneo di accoglienza familiare residenziale.

2.2.2.2 L'Affidamento Diurno

Il bambino o il ragazzo è affidato per parte della giornata ad un altro nucleo familiare poiché per diversi motivi, i genitori non sono in grado di assicurargli la loro presenza costante e il loro impegno per garantirgli il

mantenimento, l'educazione e l'istruzione. Si tratta nella maggior parte dei casi di un affidamento in cui vi è il consenso da parte della famiglia d'origine.

2.2.2.3 L'Affidamento a tempo parziale

Il bambino o ragazzo è affidato per parte della settimana, ad un altro nucleo familiare poichè, per diversi motivi, i genitori non sono in grado di assicurargli la loro presenza costante e il loro impegno per garantirgli il mantenimento, l'educazione e l'istruzione. Si tratta nella maggior parte dei casi di un affidamento in cui vi è il consenso da parte della famiglia d'origine.

2.2.2.4 Gli affidi familiari brevi

Un'ulteriore caratterizzazione basata sulla dimensione temporale dell'intervento riguarda gli affidi con finalità particolari e con tempi brevi o brevissimi di accoglienza. Da questo punto di vista possiamo distinguere "l'affidamento familiare a breve termine" e "l'affidamento di emergenza o di pronta accoglienza". Si tratta in realtà di una distinzione che non trova corrispondenza nell'attuale assetto normativo o regolamentale ma che raccoglie una serie di pratiche e di codifiche che diversi ambiti territoriali hanno realizzato.

L'affidamento familiare a breve-ternine è una forma di affidamento che di solito non dura più di qualche giorno o settimana (alle volte qualche mese) e che riguarda in particolare i bambini piccolissimi o comunque sotto i sei anni, quando si può prevedere con ragionevole certezza una collocazione definitiva del minore in tempi molto rapidi. Riguarda ad esempio bambini piccolissimi in attesa di adozione, qualora non sia possibile per il Tribunale per i Minorenni individuare una famiglia adottiva entro pochi giorni, bambini i cui genitori siano momentaneamente impossibilitati a prendersene cura (ad es. ricoveri ospedalieri imprevisti), o per rispondere al bisogno di pause di breve periodo per aiutare le famiglie in condizione di particolare stress (lutti familiari, eventi traumatici). In

alcuni contesti questo tipo di affidamento viene chiamato anche "affidamento-ponte". L'affidamento di emergenza o pronta accoglienza prevede la disponibilità immediata ad accogliere nella propria abitazione bambini che, per gravi motivi, si trovano a vivere in situazione di emergenza o pericolo e che conseguentemente necessitano di allontanarsi per un breve e definito periodo di tempo dal luogo dove vivono, in attesa di vedere risolta la propria situazione familiare o di un progetto più stabile e duraturo. Data la tempestività dell'intervento, l'obiettivo è quello di avere del tempo per poter definire il progetto per uscire dalla situazione di crisi.

2.2.2.5 Affidamento di bambini disabili

Si tratta dell'affidamento di bambini con disabilità certificata ai sensi dell'art. 3 della legge 104/92.

2.2.2.6 Adolescenti

Si definisce come arco temporale per l'affidamento di "ragazzi" l'arco di età che va dal compimento del sedicesimo anno di età fino al ventunesimo,

2.2.2.7 Consensuale

I genitori del bambino acconsentono al progetto di affidamento e lo formalizzano in uno specifico contratto stipulato con il servizio pubblico titolare del caso. Il bambino può essere in una situazione di rischio e di pregiudizio.

2.2.2.8 Giudiziale

Avviene su proposta del servizio titolare e, con provvedimento del Tribunale dei Minori, in assenza del consenso dei genitori o in tutti i casi in cui l'autorità giudiziaria ritenga necessario disporlo.

2.2.2.9 Etero- familiare

Il bambino o ragazzo viene affidato a terzi che non hanno legami di consanguineità con la famiglia di origine,

2.2.2.10 Intra- familiare

Il bambino o il ragazzo viene affidato all'interno della rete parentale naturale qualora si verifichi l'esistenza di un legame affettivamente significativo tra esso e i parenti interessati. In quelle situazioni nelle quali si evidenzia la necessità o la possibilità dell'affidamento del minore di età all'interno della rete parentale di origine, nonostante la nonnativa non lo preveda, sembra, in linea di massima, opportuno che si offra anche ai parenti la possibilità di accedere ad attività formative e che si proceda in ogni caso ad una attenta valutazione delle caratteristiche del possibile nucleo familiare accogliente, in considerazione non solo delle sue caratteristiche, ma anche del preesistente rapporto con i genitori affidanti e il minore stesso.

La relazione familiare tra l'affidante e l'affidatario rappresenta, infatti, un elemento di ulteriore complessità nel processo di accoglienza del minore. La consapevolezza della storia e della qualità dei legami familiari da parte degli operatori, è un indicatore importante per la progettazione dell'affidamento, in una situazione nella quale il processo di ricongiungimento familiare può essere ostacolato proprio dalla condizione di familiarità esistente.

La cornice normativa dell'affidamento familiare, dunque, si concentra in particolare su quattro punti:

- la necessità di limitare il più possibile gli allontanamenti dei bambini sostenendo le loro famiglie con interventi mirati affinché le condizioni di indigenza non possano costituire causa di allontanamento,
- la necessità di privilegiare le forme dell'affidamento familiare secondo i bisogni e le caratteristiche del bambino da affidare,
- la necessità di ricorrere solo in ultima istanza alle strutture residenziali, preferibilmente di tipo familiare e per periodi limitati nel tempo,
- il delicato ruolo dei servizi sociali come principali registi del

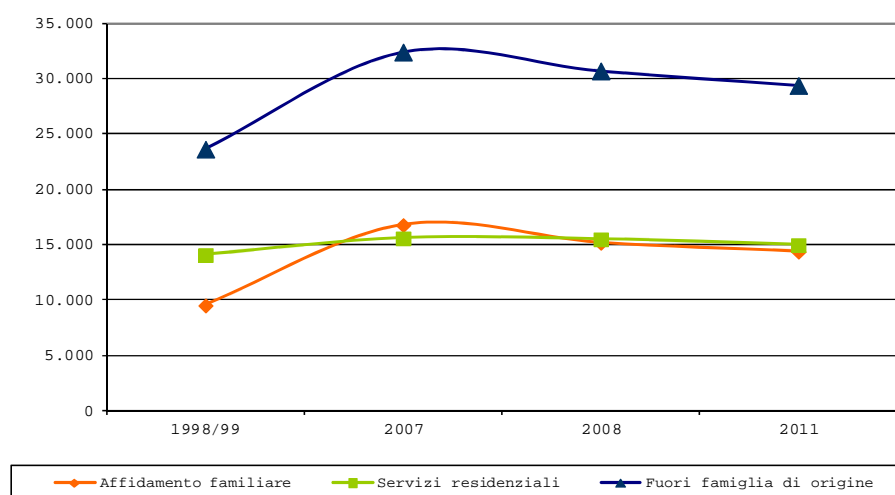
provvedimento di affidamento.

2.2.3 Alcuni dati sull'affidamento familiare in Italia¹⁰

Al 31 dicembre 2011 i bambini e i ragazzi di 0-17 anni fuori dalla famiglia di origine accolti nelle famiglie affidatarie e nelle comunità erano stimabili in 29.388, dato in linea con quanto emerso nella rilevazione campionaria del Centro Nazionale di Documentazione, che contava a distanza di un anno, e più precisamente alla data del 31/12/2010, 29.309 bambini e ragazzi in accoglienza (Quaderni della Ricerca sociale, 19/2012).

Il complesso dei minori allontanati dal nucleo familiare e successivamente entrati nel circuito dell'accoglienza risultano composti da 14.397 bambini e adolescenti in affidamento familiare e da 14.991 accolti nei servizi residenziali, confermando la sostanziale equa distribuzione delle accoglienze tra affidamento e servizi residenziali.

Figura 1 – Bambini e adolescenti di 0-17 anni fuori dalla famiglia di origine – Anni 1998/99, 2007, 2008 e 2011



In termini relativi si registra un valore medio nazionale di poco meno di 3 bambini e ragazzi di 0-17 anni fuori famiglia di origine ogni mille residenti della stessa età. Da sottolineare al riguardo le differenze

¹⁰ Parte presa dal Sussidiario “Parole Nuove per l'affidamento familiare”

territoriali che emergono: si passa infatti da regioni che registrano un tasso pari o superiore a 3,6 (Liguria, Emilia-Romagna e Sicilia) a regioni con un tasso di accoglienza pari o inferiore a 2 (Friuli-Venezia Giulia, Molise e Abruzzo).

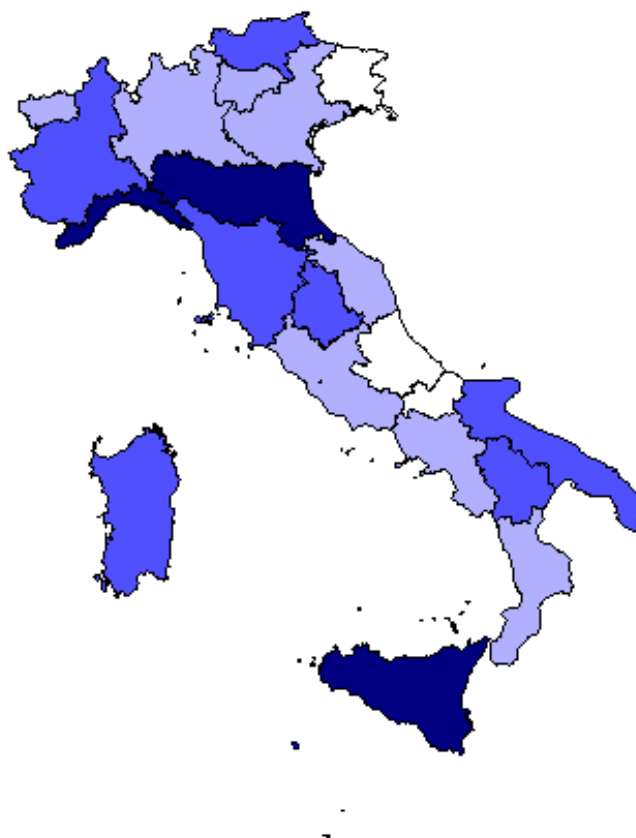


Figura 2 – Bambini e adolescenti fuori dalla famiglia di origine per 1.000 residenti di 0-17 anni – Al 31/12/2011

Le differenze regionali non si esauriscono nella diversa diffusione quantitativa del fenomeno, ma si caratterizzano anche per un diverso rapporto dell'indicatore "bambini in affidamento familiare ogni bambino accolto nei servizi residenziali", che a livello nazionale fa segnare un

rapporto medio di perfetto equilibrio: per ogni bambino in affidamento ve ne è infatti uno accolto nei servizi residenziali.

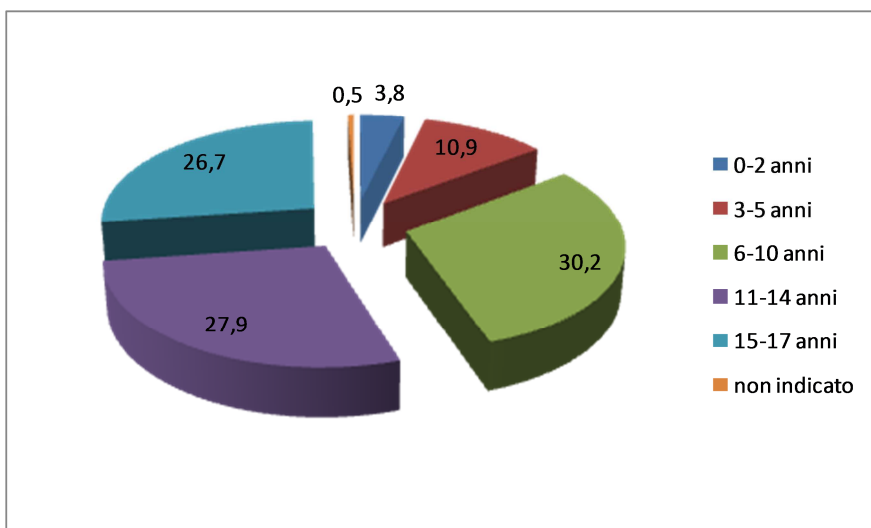
I rapporti più elevati si riscontrano, in Sardegna (2,1), in Liguria (1,8), in Piemonte (1,7) e in Toscana (1,7), mentre per altre undici regioni e una provincia autonoma il rapporto in oggetto scende sotto l'unità, facendo registrare quindi più accoglienze nelle comunità che affidamenti familiari, fenomeno quest'ultimo che interessa con maggiore intensità le aree del Sud.

L'attività di monitoraggio, espletata nel 2012 dal Centro Nazionale di Documentazione e Analisi per l'infanzia e l'adolescenza con la collaborazione delle Regioni, ha permesso di indagare alcune caratteristiche dei fuori famiglia di origine, così da tratteggiare un profilo sufficientemente accurato dei bambini e degli adolescenti che vivono questa esperienza di accoglienza.

In merito all'affidamento familiare, le caratteristiche sulle quali è possibile svolgere qualche considerazione riguardano: l'età degli affidati, la distribuzione di genere, la cittadinanza, la tipologia e la natura dell'affidamento, la sua durata, la provenienza dell'affidato.

La distribuzione per età degli accolti in affidamento familiare evidenzia che la classe prevalente è la 6-10 anni, che conta oltre il 30% dei presenti a fine anno (ricopriva il 33% nel 1999, il 26% nel 2007 e il 27% nel 2008), seguita dalle classi 11-14 e 15-17 anni. Al riguardo è utile evidenziare che se si considera la diversa ampiezza delle classi di età utilizzate, la classe prevalente risulta la 15-17 anni (26,7%), che rappresentava il 20% nel 1999, il 29% nel 2007 e il 27% nel 2008.

Figura 3 – Bambini e adolescenti in affidamento familiare per classe di età (valori percentuali al 31/12/2011)



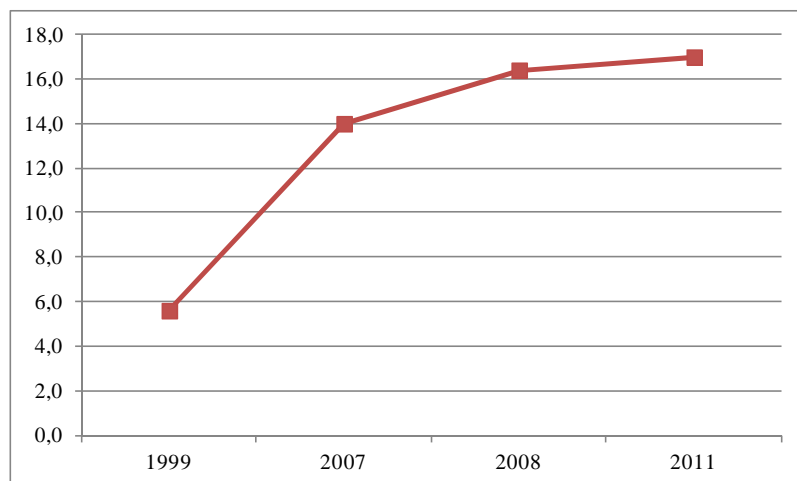
Più basse le incidenze percentuali che riguardano i piccoli di 3-5 anni e i piccolissimi di 0-2 anni, che complessivamente cumulano poco meno del 15% del totale degli accolti in affidamento familiare, dato analogo a quello registrato nel 1999, che era pari al 15,5%. Tale andamento risulta confermato in tutte le regioni prese in considerazione, in cui si riscontra, peraltro, una variabilità dei dati piuttosto contenuta. Tirando le fila, dunque, i dati sulla classe di età degli affidati evidenziano con forza che l'esperienza dell'affidamento riguarda proporzionalmente più la fascia d'età adolescenziale che quella infantile.

Nel segno dell'equilibrio, così come rilevato anche nei precedenti monitoraggi, risultano i dati collezionati da Regioni e Province autonome in merito al genere degli accolti: il 51% di bambini a fronte del 49% di bambine, bilanciamento riscontrabile pressoché in tutte le regioni.

È significativamente cresciuta nel tempo l'incidenza di bambini stranieri sul totale degli affidati, al punto da rappresentare il 17% del totale, un'incidenza che molto implica in termini di operatività e capacità di risposta dei servizi ad un'accoglienza in evoluzione e che porta con sé, almeno in parte, bisogni, necessità ed esigenze differenti.

Figura 4 – Bambini e adolescenti stranieri in affidamento familiare (valori percentuali).

Anni 1999, 2007, 2008, 2011



Al riguardo le differenze regionali risultano molto forti. Tra quanti hanno fornito il dato, i valori massimi si riscontrano in Umbria (38%), Toscana (30%), Veneto (29%) e Emilia-Romagna (28%) e quelli minimi in Campania (2,7%) e in Sicilia (1,2%), regioni queste ultime nelle quali, come più in generale nel resto del Sud, l'accoglienza in affidamento dei minori stranieri, per quanto in crescita, risulta ancora molto contenuto. Il gap territoriale tra le incidenze di affidamento dei minori stranieri è almeno in parte da mettere in relazione alla diversa presenza di minori stranieri sul territorio. Tra gli stranieri, infine, incide la presenza di minori stranieri non accompagnati (13%), anche se in molte realtà regionali si tratta di valori numerici davvero esigui.

Tra le caratteristiche proprie dell'affidamento familiare, i dati collezionati fanno emergere il perfetto equilibrio tra il ricorso alla via etero-familiare e a quella intra-familiare: le incidenze sono pari rispettivamente al 51% e al 49% ed erano il 47% e il 53% nel 1999, il 49% e il 51% nel 2007 e nel 2008, con una persistente forte variabilità del dato territoriale che si caratterizza per una incidenza di affidamento etero-familiare nelle regioni del Sud, in cui non si supera la misura di 1 collocamento su 3, mentre nel Centro e nel Nord riguarda almeno 1 bambino su 2.

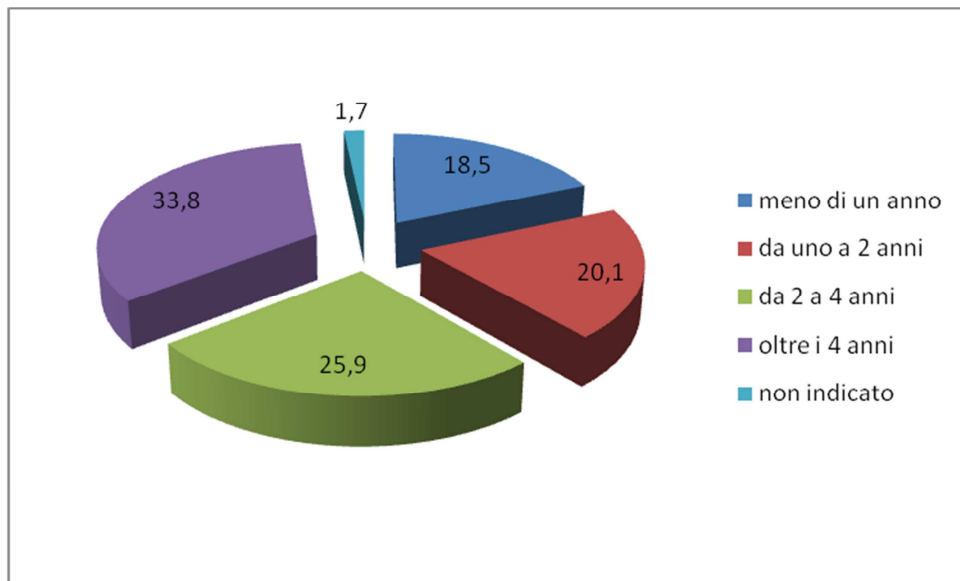
Si conferma, poi, la tendenza ad intervenire con lo strumento dell'affidamento familiare rispetto a situazioni molto compromesse, talora caratterizzate da conflittualità o comunque da una scarsa adesione della famiglia di origine al progetto di sostegno. L'affidamento giudiziale risulta infatti assolutamente prevalente rispetto a quello consensuale: su 4 bambini in affidamento 3 trovano collocamento per via giudiziale a fronte di uno per via consensuale, incidenza del tutto analoga a quella riscontrata nel 1999.

Almeno in parte, tale situazione è un sottoprodotto delle lunghe permanenze di accoglienza in affidamento che, come si dirà a breve, risultano ancora significative, in considerazione del fatto che l'affidamento consensuale protratto oltre i due anni si trasforma in giudiziale, essendo soggetto al nulla osta del Tribunale per i Minorenni.

In conformità con quanto previsto dalla legge 149/01, il periodo massimo di affidamento pari a 24 mesi, prorogabile da parte del Tribunale per i Minorenni laddove se ne riscontri l'esigenza, indica la soglia di riferimento sulla quale svolgere un ragionamento in riferimento alla durata di permanenza in accoglienza. Sulla base di tale soglia risulta che i bambini e gli adolescenti in affidamento familiare da oltre due anni costituiscono la maggioranza degli accolti, risultando pari a poco meno del 60% del totale ed erano il 62,2% nel 1999, il 57,5% nel 2007 e il 56% nel 2008.

Figura 5 – Bambini e adolescenti in affidamento familiare secondo la durata della permanenza

(valori percentuali al 31/12/2011)



Infine, per quanto concerne la mobilità dell'affidamento familiare, ovvero il collocamento dentro o fuori dalla regione di residenza, il valore medio riscontrato sulle Regioni e Province autonome rispondenti, non dà adito ad interpretazioni sulla prassi maggiormente utilizzata, che risulta l'inserimento nella propria regione (96% del totale) che corrispondeva al 95% nel 2007 e al 97% nel 2008.

2.2.4 L'affidamento familiare nella città di Genova

L'affidamento familiare a Genova è disciplinato fin dal 1997 dalle "Linee Regionali di Indirizzo per l'affidamento familiare" approvate con D.GR. n. 2755 dalla Regione Liguria, e da un apposito regolamento comunale.

Il Servizio per l'Affidamento di Genova si presenta con un'organizzazione complessa fortemente decentrata sul territorio, essendo la funzione relativa all'affidamento prevalentemente in capo agli assistenti sociali che operano nei singoli ATS.

A Genova il Servizio Affidi, noto con il nome di Servizio Affidamento Familiare, nasce nel 1996; insieme a quelli di Firenze, Trieste e Milano è tra i più longevi.

E' articolato in equipe sovrazonali che si riuniscono a livello centrale con diversa cadenza (una, mensile, si occupa della programmazione e

dell'abbinamento, una, quindicinale, dei progetti di affidamento di neonati, una, mensile, del progetto casa famiglia, una, trimestrale, dell'affidamento omoculturale) e quattro equipe territoriali che si riuniscono a cadenza quindicinale. Gli operatori sociali del Comune partecipano alla propria Commissione di zona e, secondo la funzione svolta, ad una commissione centrale; la Psicologa dedicata della ASL partecipa a tutte le commissioni centrali e, una volta al mese, a quelle zonali. Gli operatori completamente dedicati al Servizio Affidi sono solo 2 e mantengono funzioni di programmazione e coordinamento delle equipe territoriali e sovrazonali. Complessivamente gli operatori del territorio coinvolti sono 30 operatori: tra questi, 20 sono assistenti sociali, 6 sono psicologi, 2 sono educatori e altri 2 sono funzionari;

Se la titolarità dei progetti di affidamento spetta al Comune di Genova, la gestione è co-partecipata con la locale Azienda sanitaria.

Il Servizio per l'Affidamento si occupa di promozione dell'affidamento, formazione affidatari, conoscenza e individuazione affidatari, abbinamento, sostegno affidatari agli affidatari, formazione e consulenza con la scuola. Non si occupa, lasciandoli ai servizi territoriali competenti, di valutazione e sostegno alla famiglia naturale, e del sostegno diretto al bambino. Il Servizio prevede occasioni di formazione specifica, ma non la supervisione del lavoro degli operatori.

L'attività di promozione dell'affidamento familiare prevede una collaborazione sempre frequente con gli operatori del Comune, dell'Asl e delle associazioni, in particolare le reti di famiglie molto attive sul territorio. Il Servizio svolge attività di formazione degli affidatari tramite appositi percorsi per le famiglie affidatarie e/o disponibili all'affidamento attraverso cicli di incontri pre-affidamento, incontri specifici post-affidamento tramite gruppi di sostegno mensile condotti da psicologi. Le famiglie sono poi invitate a partecipare a eventi formativi e seminariali. Anche questa fase vede la costante collaborazione con gli operatori dei servizi sociali, i giudici del Tribunale per i Minorenni, le associazioni, alcune case famiglia e le famiglie affidatarie. Per quel che riguarda la conoscenza

ed individuazione dei affidatari, il Servizio per gli Affidi collabora costantemente con l'assistente sociale che cura il caso e la relativa psicologa ASL che poi avviano le pratiche per l'abbinamento insieme anche a specifiche azioni del Servizio: Anzitutto, si attinge alla banca dati delle famiglie condivisa fra Comune e Asl e l'abbinamento avviene pertanto sia a livello centrale (nella commissione mensile) sia in zona. Per quel che riguarda gli affidi di neonati e di affidi per case-famiglia, l'abbinamento viene gestito da due gruppi di lavoro appositi (tavolo Near per neonati e commissione Case famiglia). La collaborazione per la definizione del progetto è meno frequente e gli operatori del Servizio Affidi offrono una loro consulenza, se richiesta, a chi segue il caso. Il sostegno agli affidatari è sempre offerto in collaborazione con associazioni, ASL e Comune ma su diversi livelli. Il sostegno individuale alle famiglie è in carico agli operatori socio-sanitari che hanno in carico il bambino e la famiglia oppure alla psicologa ASL mentre è sempre assicurato il sostegno di gruppo con cadenza mensile (per famiglie, per educatori delle Case Famiglie) e bi-mensile (per affidatari di neonati). Non sono invece di pertinenza del Servizio il sostegno al bambino e alla sua famiglia. Ogni progetto di affidamento viene ri-valutato abbastanza frequentemente insieme allo psicologo e all'assistente sociale attraverso specifici colloqui con la famiglia. E' invece poco promossa la fase di chiusura e *follow up* del progetto, in carico all'assistente sociale del caso. Raramente tale passaggio vede infatti una comunicazione alla commissione affidamento competente.

Il Servizio ha diversi nuovi progetti di affidamento familiare, come il progetto "Ho trovato un nuovo nonno" avviato con un Protocollo d'intesa tra Comune di Genova e Auser, così come promuove l'affidamento omoculturale attraverso intese con le associazioni di migranti locali. Ha poi altre collaborazioni: con la SIDO per le cure ortodontiche gratuite a favore dei bambini in affidamento, con ARCHE' per le cure odontoiatriche gratuite a bambini in situazioni di disagio seguiti dai Servizi Sociali. Il D.G.C 115/2010 prevede poi l'esenzione totale dal pagamento delle rette per i Servizi di Asilo nido e Ristorazione scolastica nelle scuole pubbliche

genovesi per l'infanzia, elementari e medie inferiori per i bambini in affidamento.

Promuove affidamenti di numerose tipologie: diurni, a tempo parziale, residenziali, di bambini piccoli, di particolare complessità attraverso il ricorso all'accoglienza in casa-famiglia, degli adolescenti, anche quando si tratta di minori stranieri non accompagnati, di coppie di genitori e bambini, affidi omo-culturali e di appoggio diurno attraverso il progetto "Ho trovato un nuovo nonno".

Al 31 dicembre del 2012, segue i progetti di 278 affidamenti familiari di 0-17enni che sommati agli affidi dei neo-maggiorenni ammontano a 316. Il tasso di affidamenti totali (esclusi quelli in carico alle case-famiglia) è quindi di quasi 3 bambini e/o ragazzi in affidamento ogni 1000 e di circa 8 casi in carico ad ogni operatore del Servizio.

Gli affidamenti del 2012 sono stati per la maggior parte di natura giudiziale, facendo presupporre una gravità conclamata e coatta dei casi in carico al Servizio per l'Affidamento, una difficoltà di lavoro con la famiglia del bambino e probabilmente uno specifico orientamento da parte dei servizi..

L'affidamento a parenti entro il quarto grado (affidamenti intra-familiari) è residuale (15,5%), a sostegno di una gestione prevalentemente etero-familiare degli affidi da parte del Servizio, che si avvale anche della collaborazione di specifiche forme etero-familiari come le case-famiglia.

La durata degli affidi è per lo più concentrata fra sopra i due anni: sembrano essere particolarmente diffuse le misure di affidamento prolungato, se non di vero e proprio affidamento *sine die*. Le misure sono prevalentemente residenziali; solo 1 bambino in affidamento su 10 ha un affidamento diurno, misura che probabilmente avrà ulteriori margini nei prossimi anni anche grazie al nuovo progetto di affidamento ai nonni attivi.

Il 24% dei bambini in affidamento non è cittadino italiano. Si spiega in questo modo il ricorso e la promozione degli affidi omo-culturali su cui il Comune di Genova ha, da tempo, un preciso investimento.

A fronte degli affidamenti, il rapporto con gli affidatari disponibili è dello 0,3 affidatari che si riduce ulteriormente se si considerano i reali contesti familiari disponibili (pari a 0,16 per ogni bambino). Si tratta perlopiù di coppie con figli (42 persone su 70).

2.3 Le linee di Indirizzo Nazionali

La consapevolezza che, a distanza di trenta anni dall'approvazione della prima legge nazionale, l'affidamento non sia ancora una pratica "matura", stabile, consolidata, diffusa omogeneamente sull'intero territorio nazionale ha spinto alcuni soggetti istituzionali a raccogliere "idee" e "valori" dell'affidamento familiare, dalle esperienze dei territori, dei servizi, delle famiglie e del terzo settore.

Sul versante delle idee c'è la convinzione che l'affidamento familiare sia una risposta:

- impegnativa ed accurata;
- che coinvolge più soggetti nel rispetto reciproco;
- tra le tante, possibili e necessarie, per i bambini in difficoltà.

Sul piano dei valori va riscoperto l'affidamento familiare come luogo di normalità delle relazioni, sia parentali e familiari che sociali; un luogo di "familiarità", riferito al vivere di tutti i giorni nell'affettività calda delle relazioni personali.

L'affidamento familiare è anche espressione di valori istituzionali, culturali, sociali perché: risponde ad un diritto del bambino; rappresenta un'opportunità di sostegno per la famiglia di origine e di crescita per la famiglia affidataria; è un'occasione per esprimere l'attenzione, la competenza e la solidarietà della collettività verso chi fa più fatica.

Dalla collaborazione tra il Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali ed il Coordinamento Nazionale dei Servizi Affidamento (CNSA), nel 2008, è nato "Un percorso nell'affidamento", il progetto nazionale di promozione e sostegno dell'affidamento familiare, che si poneva l'obiettivo di garantire il diritto fondamentale dei bambini e dei ragazzi a crescere in famiglia.

Tale progetto ha coinvolto il Ministero, Le regioni, le provincie e i Comuni, con i quali si è elaborato un articolato programma, basato sulla conoscenza e la valorizzazione dell'esistente e finalizzato anche a favorire la costruzione di reti tra i diversi soggetti.

il progetto nazionale ha proposto:

- *una mappa nazionale delle realtà operanti nell'affidamento familiare*: sono stati raccolti i riferimenti di tutti i servizi e i centri pubblici dedicati, dei servizi sociali territoriali di riferimento, dei gruppi e delle associazioni che nei diversi ambiti territoriali si occupano di affidamento familiare.

- *eventi di formazione e di presentazione e scambio di esperienze*: con la realizzazione di quattro seminari tematici nazionali (nel 2009) ed una serie di iniziative a carattere locale e regionale (nel 2010).

I seminari nazionali sono stati intensi momenti di confronto, finalizzati a promuovere, attraverso approfondimenti teorici e la messa in evidenza delle esperienze più significative in ambito nazionale, una conoscenza diffusa ed un linguaggio comune nell'approccio ai temi scelti. I temi di lavoro dei seminari sono stati: "Affidamento, . affidamenti" (Roma), "I Centri e i Servizi per l'affidamento familiare" (Potenza), "Linee guida e prassi per l'affidamento familiare" (Catania), "Servizi, affidamento e autorità giudiziaria" (Genova).

Il progetto iniziale prevedeva l'elaborazione di due strumenti operativi le "*Linee di Indirizzo*" e il cd. "*Sussidiario per l'affidamento familiare*":

- il primo, costituito dalle "Linee di Indirizzo", si rivolgeva un livello tecnico-politico con gli esiti della costruzione di un sapere condiviso sull'affidamento familiare, da proporre nelle opportune sedi istituzionali, quali linee nazionali di orientamento.

- il secondo, costituito dal "Sussidiario", si rivolgeva ad un livello operativo-gestionale-professionale, come strumento che amplia i contenuti delle Linee di indirizzo e li "sostiene" con materiali, documentazione, esperienze collegati ai seminari tematici effettuati e agli scambi, ma anche con contributi integrativi, tutti comunque collegati all'impostazione delle

Linee di indirizzo. I destinatari di questa pubblicazione sono gli operatori del pubblico e del privato sociale, le reti/associazioni di famiglie affidatarie e le stesse famiglie, chiunque sia interessato al percorso.

2.3.1 Le raccomandazioni

Le "Linee di indirizzo per l'affidamento familiare", prodotte nell'ambito del progetto nazionale "Un percorso nell'affidamento", sono state approvate il 25 ottobre 2012 dalla Conferenza Unificata.

Nell'intenzione, ma anche nella sostanza, le Linee di Indirizzo rappresentano un contributo culturale, politico, metodologico ed istituzionale finalizzato ad "allentare" e "sciogliere" una serie di "nodi" dell'affidamento familiare che si incontrano a diversi livelli territoriali, sia al "servizio" che sui "territori" (Regioni, Province, Comuni ecc.) quali:

- attenzione ai diritti e ai bisogni del bambino;
- attenzione alla famiglia di origine;
- valorizzazione e riconoscimento delle funzioni della famiglia affidataria;
- rilevanza del ruolo e della responsabilità dei servizi dell'ente locale;
- affermazione del principio di sussidiarietà con le associazioni;
- progetto educativo partecipato;
- informazione e sensibilizzazione;
- formazione;
- monitoraggio;
- è affidamenti assistenziali e affidamenti giudiziari;
- tipologie dell'affidamento familiare;
- durata dell'affidamento familiare.

In questa prospettiva, ed è questo l'elemento innovativo metodologico, le Linee di Indirizzo Nazionali sono strutturate in "raccomandazioni" che intendono orientare il processo operativo dell'affidamento familiare, valorizzando i diversi soggetti che sono coinvolti, definendo ed esplicitando le caratteristiche dell'affidamento familiare ed individuando le fasi logiche e gli strumenti per una corretta progettazione e gestione del "percorso" dell'affidamento familiare.

L'impostazione che è stata scelta è quella delle "Raccomandazioni e Azioni":

- ogni argomento viene introdotto dal "razionale", il ragionamento logico seguito che spiega e giustifica il risultato positivo che si vuole raggiungere;

- per ogni argomento viene proposta almeno una "Raccomandazione", formulata in forma "dimostrativa" o come una "tesi", positiva e propositiva;

- per ogni "Raccomandazione" viene indicata una o, meglio, più "Azioni/Indicazioni operative", più o meno semplici o articolate, che esemplificano le modalità di raggiungimento degli obiettivi indicati.

Pur nella difficoltà di raccogliere "prove di efficacia" nell'ambito dei servizi sociali, è sempre più urgente strutturare anche in questo campo adeguate azioni e metodologie di intervento la cui validità sia riconoscibile e riconosciuta, tenendo conto della complessità delle strutture sociali e organizzative, delle interazioni e delle dinamiche tra i livelli decisionali ed operativi.

Le Linee di Indirizzo hanno una struttura articolata in tre macroaree:

- *i soggetti e il contesto*: definizione di affidamento familiare e individuazione dei soggetti coinvolti e ruolo all'interno del progetto (il bambino e la sua famiglia di origine, la famiglia affidataria, le associazioni e le reti di famiglie, il territorio);

- *le caratteristiche e le condizioni per l'affidamento familiare*: caratteristiche generali e diverse tipologie dell'affidamento familiare (pluralità di forme di affidamento, al fine di rispondere in modo eterogeneo, flessibile e modulare ai bisogni diversi);

- *il percorso di affidamento*: individua e declina le fasi logiche imprescindibili per un corretto "uso" dell'affidamento familiare.

Quest'ultima è sicuramente la parte delle Linee di Indirizzo più "innovativa" e, potenzialmente, la più efficace, perché propone, e giustifica motivandole, delle azioni che, grazie a dei riferimenti teorici sempre meno

approssimativi e ad una pratica sempre più monitorata, possono qualificare positivamente la pratica dell'affidamento familiare.

I temi affrontati trattano in maniera trasversale l'organizzazione dei servizi, gli strumenti e i rapporti con l'Autorità Giudiziaria.

Le Linee di Indirizzo hanno sicuramente dei "punti di debolezza" che vanno sottolineati, per poterli affrontare con successo:

- sono delle "raccomandazioni" che, per essere cogenti, devono trovare la volontà ed il supporto delle amministrazioni regionali e locali;

- la necessità del coordinamento (tra enti pubblici, formazioni sociali, famiglie..) rischia di essere l'ennesima affermazione di principio se non trova una corretta (possibile) operatività;

- le asimmetrie (istituzionali, organizzative, finanziarie, gestionali, professionali ecc.) tra "sociale" e "sanitario" costituiscono un reale ostacolo per questo intervento, forse il più "integrato" tra quelli dell'integrazione socio-sanitaria; tuttavia, proprio perché delimitato è un ostacolo più facile da superare.

Ma le Linee di Indirizzo hanno anche dei "punti di forza" che possono aiutare amministratori locali e operatori che credono nell'affidamento familiare a garantire un servizio efficace e di qualità:

- possono aiutare tutti i territori a "fare bene" l'affidamento familiare: non si rivolgono solo ai territori dove l'affidamento non c'è o si "fa male", ma anche agli ambiti dove si lavora correttamente, perché tutti possono puntare a diventare "eccellenze";

- sono un contributo che, avendo una valenza sia culturale, che politica ed organizzativa, permette la comunicazione e la comprensione tra amministratori, operatori sanitari e sociali, famiglie di origine, famiglie affidatarie, istituzioni pubbliche e soggetti privati;

- rappresentano un apporto che fa chiarezza su molte questioni; sviluppa una linea di coerenza tra le diverse dimensioni dell'affidamento familiare; indica una prospettiva operativa unitaria e rispettosa delle diverse competenze e sensibilità;

- offrono strumenti chiari per l'operatività e l'integrazione tra sociale e sanitario in un settore dove le competenze sanitarie e sociali sono inscindibili;

- tratteggiano l'organizzazione e le modalità di funzionamento di servizi dedicati, stabili e competenti per l'affidamento familiare, un percorso imprescindibile per il raggiungimento di obiettivi positivi;

- mettono a disposizione: suggerimenti e stimoli, processi e procedure, indicazioni e strumenti improntati ad una corretta applicazione dell'istituto dell'affidamento familiare.

La consapevolezza che l'affidamento familiare è, oggi ancor più di ieri, una sfida forte per le famiglie, per i servizi e per tutta la società si collega alla convinzione che è anche un'opportunità di ricerca di una reale e concreta accoglienza e solidarietà e di una vera attenzione al bene dei bambini e delle bambine, che sono "minori cittadini", cioè "cittadini in crescita" e non "cittadini minori".

In questo senso le "Linee di indirizzo per l'affidamento familiare" sono uno strumento in più per promuovere e rendere maggiormente efficace l'affidamento familiare.

2.3.2 Il progetto di Monitoraggio delle Linee di Indirizzo

"Le Linee di indirizzo sono affidate ai territori per validarle nei contenuti e nella metodologia e per migliorarle attraverso un percorso di monitoraggio sull'applicazione e di confronto sugli esiti ..." (LI 010).

Il monitoraggio relativo all'implementazione delle Linee di Indirizzo (LI) per l'Affidamento Familiare (MLPS, 2012) si colloca all'interno del progetto inter-istituzionale "Un percorso nell'affidamento – Progetto nazionale di promozione dell'affidamento familiare", e successivamente del progetto "Parole Nuove per l'Affidamento" attivati dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali in collaborazione con il Coordinamento Nazionale Affidamento, il Dipartimento per le Politiche della Famiglia, la Conferenza delle Regioni e Province Autonome, l'U.P.I., l'A.N.C.I. e il Centro nazionale

di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, a partire dall'anno 2007.

Il piano di monitoraggio, era finalizzato ad individuare punti di forza e criticità delle Linee di Indirizzo, di cui tener conto in una eventuale fase di revisione.

Il lavoro realizzato ha individuato la distanza tra le indicazioni previste nelle LI e le pratiche in atto in 10 ambiti territoriali indicati dalla Cabina di Regia stessa e, quindi, l'applicabilità effettiva e gli eventuali ostacoli all'implementazione concreta dei contenuti e delle procedure presenti nelle LI, dando la possibilità a 9 dei suddetti ambiti di implementare le Linee di indirizzo (LI) con un accompagnamento a distanza e garantendo ad 1 territorio (Genova) un accompagnamento misto, a distanza e in presenza.

Il piano di monitoraggio si è realizzato tramite 2 azioni principali:

Azione 1: monitoraggio prevalentemente a distanza, attraverso la piattaforma Moodle, di 9 ambiti territoriali (AT) italiani, individuati rispetto alla distribuzione geografica (nord, centro, sud) e la distribuzione della popolazione in base agli abitanti:

	Sotto i 100.000 abb.	Da 100.000 a 300.000 abb.	Da 300.000 abb.
Nord	Consorzio Monviso Solidale	Trieste	Milano
Centro	Alatri-Frosinone	Jesi	Firenze
Sud	Caltanissetta	Salerno	Bari

Azione 2: sperimentazione in presenza e a distanza delle LI con il Servizio per l'Affidamento nel Comune di Genova.

Le domande che hanno guidato il lavoro di monitoraggio con i diversi territori coinvolti si possono così sintetizzare:

1. Le pratiche in essere nei Centri per l’Affidamento partecipanti al monitoraggio sono globalmente coerenti con le Linee di Indirizzo Nazionali? Quali sono gli eventuali ostacoli più rilevanti rispetto all’implementazione concreta dei contenuti e delle procedure indicate nelle Linee di Indirizzo?

2. Attraverso le diverse azioni realizzate tramite il monitoraggio e quindi tra il T0 (maggio 2013 / dati relativi al 2012) e il T2 (novembre 2014 / dati relativi al 2013) sono rilevabili eventuali modifiche, cambiamenti o ri-posizionamenti intercorsi in termini di quadro organizzativo, pratiche di intervento messe in atto in ogni ambito territoriale?

3. Possono, e eventualmente come, essere implementati nuovi e specifici assetti organizzativi, gestionali e di intervento dei Centri per l’Affidamento territoriali, che ancora non sono stati messi in essere?

2.3.2.1 Il Piano di Monitoraggio non inserirei questo piano

LE FASI, LE AZIONI, I SOGGETTI E I TEMPI DEL MONITORAGGIO

Fasi	Azioni previste e realizzate	Soggetti	Tempi	Note
Fase 0 <i>Preliminare al monitoraggio</i>	1. Definizione e approvazione del protocollo di monitoraggio	Cabina di Regia GS	Marzo 2013	
	2. Definizione ambiti territoriali	Cabina di Regia	Marzo 2013	
	3. Invio materiali e definizione accordi, condivisione del progetto con ambiti territoriali individuati Step: 0. proposta del Ministero	Cabina di Regia Ambiti territoriali	Aprile 2013	

ai territori

1. verifica dei pre-requisiti da parte dei territori

2. adesione dei territori

3. individuazione, per ogni ambito territoriale, del referente del monitoraggio e degli operatori interessati

4. Analisi degli assetti organizzativi, delle pratiche di intervento messe in atto, dei regolamenti presenti in ogni ambito territoriale (tramite appositi strumenti di rilevazione)

GS
IDI
Referente
territoriale

Da
maggio
2013

Redazione di tre versioni del Report operativo di ricognizione degli assetti organizzativi degli ambiti territoriali. La vs definitiva è di aprile 2014.

5. Consegna e condivisione Prima bozza del Sussidiario

Cabina di
Regia
GS

Aprile
2013

6. Apertura e avvio animazione e gestione forum sulla piattaforma Moodle (per la messa a disposizione di materiali on-line, per la comunicazione e lo scambio a distanza sulle attività previste dal monitoraggio fra operatori 7. dello stesso ambito territoriale e di ambiti territoriali diversi, per la raccolta di dati, ecc.).

GS
Centri per
l’Affidame
nto
Cabina di
Regia

Maggio
2013

<https://elearning.unipd.it/fisppa>

8. Individuazione degli operatori partecipanti al monitoraggio negli ambiti territoriali

Referente
territoriale

Maggio
2013

Fasi	Azioni previste e realizzate	Soggetti	Tempi	Note
Fase 1 <i>Monitoraggio degli assetti organizzativi e gestionali e dei processi di intervento</i>	1. Giornata formativa/informativa centralizzata sui contenuti chiave delle Linee di Indirizzo (consegna prima bozza del sussidiario), sui contenuti, il metodo e gli strumenti del monitoraggio	Cabina di regia GS	Giugno 2013	Realizzata a Roma il 20.06.2013. In più è stato realizzato un <i>side event</i> rivolto al Gruppo di lavoro per il monitoraggio delle LI durante la Conferenza Nazionale dell'Infanzia a Bari, il 27.03.2014
	2. Avvio attività informative e formative con future famiglie affidatarie -FA- con il coinvolgimento delle reti di famiglie e dell'associazionismo	Centri per l'affidamento	Maggio/Ottobre 2013	Oltre a questa azione è stato creato un accesso a Moodle per le associazioni del tavolo di lavoro Affidamento.
	3. Avvio del monitoraggio del processo dell'intervento con le famiglie e delle diverse fasi e tipologie di affidamento così come definite nelle Linee di Indirizzo, e/o sull'implementazione di nuovi assetti organizzativi e gestionali del Servizio per l'affido, all'interno del sistema dei servizi di protezione e tutela tramite forum opportunamente animati.	Centri per l'affidamento GS	Giugno/Dicembre 2013	Il lavoro è stato realizzato, ma non hanno partecipato alle esercitazioni proposte Alatri e Caltanissetta.
	4. Consegna e condivisione seconda e ultima bozza del Sussidiario	GS Cabina di	Novembre 2013	A nov. 2013 è stata consegnata la quarta bozza perché il

regia

confronto con la cabina di regia e l'aggiornamento dei materiali prodotti nel Percorso dell'affidamento ha richiesto la redazione di 6 bozze. La sesta è stata quella licenziata come definitiva, stampata a marzo 2014.

5. Prima raccolta degli strumenti di monitoraggio Centri per l'affidamento GS Dicembre 2013

6. Continuazione intervento con le famiglie e del processo di monitoraggio Centri per l'affidamento GS Dicembre 2013/ Giugno 2014

Fasi	Azioni previste e realizzate	Soggetti	Tempi
Fase 2 <i>Chiusura del monitoraggio</i>	1. Seconda raccolta degli strumenti di monitoraggio	Centri per l'affidamento	Ottobre-novembre 2014
	2. Analisi post degli assetti organizzativi, delle pratiche di intervento e dei regolamenti messi in atto in ogni ambito territoriale (tramite apposita scheda di rilevazione)	GS	In corso
	3. Redazione rapporto finale di Ricerca	GS	Gennaio 2015
	4. Restituzione conclusiva dei dati a cabina di regia e a Centri per l'Affidamento (giornata conclusiva centralizzata a Roma).	GS Cabina di regia Centri per l'Affidamento	Non realizzata, ma una restituzione del lavoro svolto è stata realizzata nei

Ai 9 Ambiti Territoriali (AT) è stata proposta la compilazione di una scheda con l'obiettivo di avviare la ricognizione sugli assetti organizzativi e operativi dei servizi per l'affidamento familiare di ciascun ambito territoriale coinvolto nel monitoraggio delle Linee di Indirizzo Nazionali.

La somministrazione è avvenuta in 2 tempi:

- all'inizio del percorso e precisamente *con un tempo di compilazione previsto dal 21.06 al 21.09.2013*;
- alla fine del percorso e precisamente *con un tempo di compilazione previsto dal 01.10 al 10.11.2014*.

La duplice compilazione ha avuto l'obiettivo di operare un raffronto fra gli assetti presenti nel periodo iniziale del monitoraggio e quelli rilevabili alla fine di esso.

Da aprile 2014 è stato aperto un *forum* per favorire la realizzazione di questa azione, che è stato utile a:

- fornire delucidazioni su tempi e modalità di compilazione;
- analizzare le prime versioni del report prodotte, per correggerle, grazie al dibattito sul forum e quindi giungere alla versione definitiva, resa disponibile in Moodle ad aprile 2014;
- raccogliere le schede via via compilate.

Si segnala che al 30 novembre 2014, le schede compilate relative alla seconda somministrazione sono state quelle di Genova, Milano, Trieste, Jesi, Alatri, Salerno, Firenze.

1. Azione 3 fase 1

Avvio del monitoraggio del processo dell'intervento con le famiglie e delle diverse fasi e tipologie di affidamento così come definite nelle Linee di Indirizzo, e/o sull'implementazione di nuovi assetti organizzativi e gestionali del Servizio per

l'affidamento, all'interno del sistema dei servizi di protezione e tutela tramite forum opportunamente animati

L'obiettivo del lavoro nei forum è stato quello di creare un'occasione informativa e formativa per condividere tra operatori i contenuti delle Linee di Indirizzo e per verificare quanto le pratiche messe in atto siano vicine e coerenti con le indicazioni di questo documento.

Tutta la documentazione prodotta all'interno del lavoro dei forum è disponibile nella piattaforma Moodle, e per questo non è allegata al presente documento.

Tutti gli AT hanno più o meno regolarmente partecipato, almeno leggendo tutte le comunicazioni, al lavoro nei forum, tranne l'AT di Caltanissetta.

All'interno di questa azione sono stati realizzati i seguenti Forum:

I soggetti coinvolti nell'affidamento familiare: spazio dedicato al confronto e allo scambio sul tema dei soggetti coinvolti nell'affidamento familiare, nel quale portare esperienze, riflessioni o considerazioni alla luce delle pratiche e delle indicazioni nazionali.

Lo spazio di discussione all'interno del forum è stato del tutto limitato e non ha permesso l'avvio del lavoro.

Il Progetto e le tipologie di affidamento: questo è stato il forum più animato, all'interno del quale si è attuata la mole di lavoro quantitativamente e qualitativamente più significativa. In esso sono state proposte 3 esercitazioni in 3 fasi diverse del lavoro, con l'obiettivo di riflettere insieme sul cap. 3 delle Linee di Indirizzo, in particolare su tutte le questioni che riguardano il progetto con la famiglia naturale e il progetto di affidamento.

Gli operatori sono stati invitati a fare questo monitorando almeno una situazione di una famiglia reale, a partire dalla fase iniziale del processo, ossia quella dell'allontanamento, per percorrere con questa famiglia tutti i passi del processo riportato nel cap. 3 e poterli discutere insieme nel forum.

L'esito di questo lavoro ci porta a ritenere che per dare effettivamente corpo ai principi espressi nelle LI, e in particolare nel cap. 3, dovremmo poter uniformare i diversi strumenti di progettazione che sono in uso nei diversi centri.

Infatti, una priorità nell'area della protezione e tutela dei minori nel nostro Paese è quella di garantire ad ogni bambino una valutazione di qualità, trasparente e condivisa fra tutti gli attori implicati, della sua situazione familiare, che costituisca una buona base per avviare il processo della progettazione in modo partecipato, valutabile e quindi efficiente.

Il lavoro realizzato in questo forum ha fatto emergere sostanzialmente il fatto che non esiste uno strumento condiviso, talvolta neppure dentro lo stesso servizio, ma sicuramente non fra servizi e centri per l'affidamento di diverse aree geografiche, per costruire il Progetto Quadro e Progetto di Affidamento secondo le indicazioni contenute nelle LI e nel Sussidiario. Questo punto sembra essere responsabile di tutta la successiva debolezza del processo di affidamento e di tutte le criticità segnalate nel percorso, fra cui si segnalano:

- le lunghezze dei tempi di permanenza in affidamento familiare;
- i pochi progetti di riunificazione familiare avviati;
- il debole coinvolgimento della famiglia naturale e dei bambini;
- la difficoltà di una comunicazione trasparente con la famiglia affidataria fin dall'inizio del progetto.

Per superare queste criticità, la proposta di LabRIEF, alla conclusione dei lavori in questo forum, è che l'Assessment Framework britannico, che LabRIEF ha adattato e fatto diventare il Modello Multidimensionale del Mondo del Bambino, introducendolo nel contesto italiano grazie alla sperimentazione nazionale di P.I.P.P.I., venga messo a disposizione anche dei centri per l'affidamento, affinché possano assumere questo modello teorico come modello di riferimento alla base dei propri progetti quadro.

In questo senso si è offerta disponibilità ai centri per l'affidamento partecipanti di condividere anche con loro la strumentazione per la

valutazione e la progettazione disponibile all'interno del Programma P.I.P.P.I.

I Regolamenti e organizzazione dei Servizi per l'affidamento: spazio dedicato al confronto e allo scambio sul tema dell'organizzazione dei servizi per l'affidamento familiare, nel quale portare esperienze, riflessioni o considerazioni alla luce delle pratiche e delle indicazioni nazionali.

Si è trattato di uno spazio utile a creare scambio di informazioni, non di lavoro, nel complesso poco utilizzato dagli operatori.

- ***Il Sussidiario:*** spazio di discussione e chiarificazione sui diversi contenuti del Sussidiario per operatori e famiglie, al fine di raccogliere indicazioni per la redazione e l'eventuale revisione. Attivo da febbraio a maggio 2014.

- ***L'Affidamento sine-die:*** su sollecitazione degli operatori di Genova è stato aperto uno spazio dedicato all'affidamento sine-die per sollecitare il confronto, lo scambio e l'approfondimento di una realtà variamente presente nei servizi di ciascun ambito. E' servito sostanzialmente per rendere disponibili a tutta la comunità i materiali prodotti nel seminario sull'affidamento sine die in presenza realizzato a Genova il 7.10.'14.

Attraverso una scheda di ricognizione degli assetti organizzativi compilata da ciascun ambito, all'inizio e alla fine del monitoraggio, si è definita una mappatura dei servizi territoriali per l'affidamento familiare in relazione alle pratiche individuate dalle Raccomandazioni delle Linee di Indirizzo e fatto emergere analiticamente gli scostamenti in termini di quadro organizzativo e pratiche di intervento messe in atto in ogni ambito territoriale.

Nella tabella sottostante la sintesi dei principali risultati:

Linee di Indirizzo	Dato
<p>110 L’AFFIDAMENTO FAMILIARE</p> <p>L’affidamento familiare è una forma di intervento ampia e duttile (...), è un intervento di breve e medio periodo rivolto soprattutto a famiglie in particolare difficoltà nella cura e nell’educazione dei figli. (...)</p>	<p>Il numero degli affidamenti è in aumento dal 2012 al 2013 (+91); il Servizio di Genova si riconferma come il Servizio con il più alto numero di affidi (322 affidi totali). Anche il tasso di affidi ogni 1000 bambini residenti è in aumento, ma rimane estremamente eterogeneo: dal 7,6 bambini in affidamento ogni 1000 a Trieste agli 0,9 ogni 1000 di Alatri. Il n. di casi in carico per operatore rimane polarizzato: aumentano, rispetto al 2012, in particolare Trieste (+71), Milano (+41) e Jesi (+19,5), diminuiscono Caltanissetta, Alatri, Salerno.</p> <p>Fra T0 e T2 aumentano gli affidi oltre i 2 anni (+ 92 unità, 15%) e quelli fra i 7 e 12 mesi (65 affidi in più, 75%). Le durate più brevi sono tutte stabili, calano del 6% gli affidi che durano da 1 anno a 2 anni.</p>
<p>111 SOGGETTI</p> <p>Ogni affidamento familiare nasce ed è reso possibile dal coinvolgimento di più soggetti e attori, ciascuno dei quali svolge un ruolo preciso all’interno del progetto di affidamento (...).</p>	<p>Tutti i Centri collaborano con altri servizi e soggetti: le collaborazioni con gli altri enti, pubblici e privati, sono generalizzate, positive e frequenti e tutte in aumento.</p> <p>I Servizi di Genova, Milano e Firenze hanno all’attivo protocolli di intesa con coordinamenti di associazioni del privato sociale.</p>

<p>112 FAMIGLIA DEL BAMBINO</p> <p>(...) L'affidamento familiare, centrato sulle relazioni e caratterizzato dalla temporaneità dell'intervento, privilegia il lavoro con la famiglia, perché questa possa superare le condizioni che hanno portato all'allontanamento del bambino, favorendone il rientro (...).</p>	<p>I Centri coinvolti nel sostegno alla famiglia naturale sono Alatri, Bari, Caltanissetta, Genova, Milano, Salerno e Trieste. I Centri che si occupano anche del sostegno al bambino sono Bari, Caltanissetta, Firenze (solo in casi particolari su valutazione dell'équipe integrata), Genova e Salerno.</p>
<p>114 FAMIGLIA AFFIDATARIA</p> <p>La famiglia affidataria è una risorsa costitutivamente prioritaria in ogni progetto di affidamento (...).</p>	<p>Tutti i Centri sono attivi nella fase di conoscenza e individuazione delle famiglie affidatarie e di abbinamento fra affidatari e affidati; 8 Centri su 10 si occupano di sostegno alla famiglia affidataria.</p> <p>Fra il 2012 e il 2013 gli affidatari disponibili -non impegnati in affidi in corso- sono calati del 12%. Ad aumentare il numero di affidatari disponibili sono Milano, Firenze, Caltanissetta. Diminuiscono trasversalmente gli altri Centri, in particolare Bari, Monviso e Trieste.</p> <p>Se rapportati alla popolazione residente, gli affidatari disponibili ogni 10.000 abitanti sono spaccati in 2 sotto-gruppi: di più nelle realtà</p>

	<p>provinciali, di meno nelle realtà metropolitane. Pur rimanendo più presenti gli affidatari disponibili in coppia con figli (un affidatario disponibile ogni due), fra il 2012 e il 2013 questi diminuiscono rispetto alle coppie senza figli e ai singles: un affidatario ogni 3 è membro di una coppia senza figli e uno ogni cinque è single.</p>
<p>115.1 TITOLARITA' L'Ente Locale è protagonista e direttamente responsabile dell'affidamento familiare (...).</p>	<p>Tra T0 e T2 la titolarità è rimasta invariata. Per 4 servizi è formalizzata una collaborazione con l'ASL (Caltanissetta, Genova, Jesi, Salerno). La gestione dei Centri è a prevalenza pubblica. Unico caso di gestione privata rimane il Servizio di Bari.</p>
<p>122.c FORMAZIONE OPERATORI Sostenere la qualità e l'efficacia dell'affidamento familiare attraverso la formazione, l'aggiornamento e il confronto professionale, il monitoraggio degli interventi, lo studio e la riflessione professionale.</p>	<p>Tutti i Centri, ad eccezione di Caltanissetta, Salerno e Trieste, offrono formazione specifica agli operatori. La supervisione periodica degli operatori è offerta dai Centri per l'Affidamento di Alatri e Bari. Rispetto all'indagine del 2012, Jesi non offre più supervisione ai propri operatori.</p>
<p>122d Servizio per l'Affidamento Per assicurare</p>	<p>Tutti gli ambiti offrono un servizio specifico per l'AF, anche se le denominazioni dei Centri sono</p>

<p>all'affidamento familiare il necessario livello qualitativo ed organizzativo è funzionale l'attivazione di Centri per l'affidamento familiare, comunque denominati, che abbiano un congruo numero di operatori e di ore lavoro specificamente dedicate, anche in rapporto alla popolazione e all'utenza.</p>	<p>diversificate.</p> <p>Tra T0 e T2 il numero degli operatori è leggermente in calo, anche se vi è un piccolo aumento dei professionisti a tempo pieno. Il Servizio con il numero maggiore di operatori a tempo pieno rimane quello di Milano, anche se a T2 è seguito più da vicino dal Servizio di Firenze; i Centri senza operatori a tempo pieno rimangono Alatri, Bari, Caltanissetta, Jesi, consorzio Monviso Solidale e Salerno, ossia tutti i servizi che pertengono a Comuni con meno di 200.000 abitanti.</p> <p>I Centri per l'Affidamento che si riferiscono ai Comuni/aree/ambiti più popolosi hanno coinvolto nel 2013 meno personale rispetto al T0.</p> <p>Le funzioni e i compiti dei Centri per l'Affidamento, sono mutate fra T0 e T2 in maniera rilevante per Alatri, Jesi, Consorzio Monviso Solidale, Firenze, Salerno, Trieste e Genova in sintonia con l'applicazione delle Linee di Indirizzo.</p>
<p>220 TIPOLOGIE DI AFFIDAMENTO FAMILIARE</p> <p>L'articolazione e complessità delle condizioni e dei bisogni dei bambini e delle loro famiglie in situazioni di grave difficoltà e</p>	<p>Al T2 sono aumentati i Centri che propongono affidi diurni e a tempo parziale, di adolescenti, di bambini piccoli di età (0-24 mesi) e dei nuclei mamma-bambino, gli affidi in situazioni di particolare emergenza e quelli di minori stranieri non accompagnati. Nessun Servizio adotta misure di affidamento professionale. Al T2 diversi Centri hanno ampliato le proprie</p>

<p>rischio comporta la necessità di considerare l'affidamento familiare e le sue potenzialità secondo una pluralità di forme.</p>	<p>tipologie di affidamento. Si conferma la predominanza degli affidi giudiziali, in aumento di 55 unità al T2, pari a quasi 7 ogni 10. Il Servizio con più affidamenti giudiziali in termini assoluti è Genova, quello con meno è Alatri. Il Servizio con il tasso più elevato di affidamenti consensuali è quello di Trieste, seguito da Bari. Agli antipodi, i Centri di Alatri, Caltanissetta e Salerno che intervengono solo residualmente con forme consensuali. Aumentano gli affidamenti intrafamiliari: ma ciò nonostante le misure eterofamiliari rimangono quelle largamente più utilizzate (rappresentando più del 70%, pari a quasi 3 affidi ogni 4).</p>
<p>310 AZIONI DI CONTESTO, Promozione e informazione sono tre passaggi interconnessi e legati a filo doppio nel percorso (...)</p>	<p>Le funzionalità dei Centri sono legate, sia nel T1 che nel T2, a quattro obiettivi principali, che vedono coinvolte tutte le realtà territoriali, che sono: a) promozione affidamento familiare, b) formazione famiglie affidatarie, c) conoscenza ed individuazione famiglie affidatarie, d) abbinamento bambino-famiglia affidataria.</p>
<p>331 PROGETTO QUADRO Ogni affidamento familiare ha bisogno di un "Progetto Quadro", che definisce la cornice complessiva nella quale si inseriscono l'affidamento familiare,</p>	<p>Nel 2013 tutte le realtà, ad eccezione di Trieste, dichiarano nella scheda di ricognizione di inserire il progetto di affidamento all'interno del progetto quadro. I Centri di Milano e Genova hanno avviato delle progettualità specifiche su questo. Nel 2012, a non indicare tale prassi, erano stati i Centri di Alatri e Jesi, a differenza di tutti gli altri 8 AT. Diversa invece la realtà che</p>

<p>ma anche la precedente scelta relativa all'allontanamento e tutti gli altri interventi a favore del bambino e della sua famiglia (...).</p>	<p>emerge dai forum e dagli incontri formativi in presenza, dove si evince una generale criticità nell'integrazione soprattutto fra sociale e sanitario, e, in alcuni casi, anche con l'area della giustizia minorile.</p> <p>Tutti i Centri, tranne Jesi, si occupano della definizione del progetto di affidamento familiare, in maniera rilevante quelli di Alatri, Bari, Caltanissetta, Genova, Milano, Salerno e Trieste.</p>
<p>331.3 EQUIPE MULTIDISCIPLINARE Garantire ai bambini (...) la presa in carico da parte di un'équipe multidisciplinare (...).</p>	<p>Aumenta la centralità dell'impiego degli assistenti sociali, diminuiscono gli psicologi, restano pochi gli educatori.</p>

2.3.2.2 Il percorso formativo nella città di Genova

Il percorso della durata di 18 mesi (Giugno 2013 - Dicembre 2014) ha visto coinvolti i seguenti attori:

- Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare (LabRIEF) del Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Psicologia Applicata (FISPPA) dell'Università degli Studi di Padova (in seguito denominato Gruppo Scientifico, GS);

- Responsabile per l'affidamento, Assistenti Sociali, Educatori, Psicologi dipendenti, circa 25 operatori;

- Operatori ASL: Responsabile per l'affidamento, Psicologi della tutela e Psicologa dedicata all'affidamento, 10 operatori;

- Associazioni e privato sociale.

Le finalità e obiettivi del percorso di implementazione delle Linee di Indirizzo erano principalmente:

- Condividere conoscenze, esperienze e linguaggio tecnico sull'affidamento familiare per ridefinire e esplicitare ruoli e funzioni nell'ambito dei progetti di affidamento familiare,
- analizzare e individuare forme di reale collaborazione tra Comune e Azienda Sanitaria Locale per adeguare gli assetti organizzativi e le modalità operative alle Linee di Indirizzo Nazionali per l'affidamento familiare.

In particolare:

- Monitorare il cambiamento avviato all'interno dell'organizzazione del Servizio per l'affidamento rispetto all'abbinamento e all'utilizzo della scheda per la stesura del Progetto di Affidamento.
- Sviluppare la metodologia della progettazione condivisa con nuove azioni di cambiamento delle pratiche professionali.
- Monitorare e verificare il processo di implementazione delle Linee di Indirizzo per l'affidamento familiare nel Servizio per l'affidamento genovese.

L'alta partecipazione degli operatori delle due istituzioni coinvolte ha contribuito a rendere possibile la messa in discussione delle pratiche attuali dei servizi in cui gli operatori di ASL e Comune sono attualmente impegnati e ha permesso la circolarità delle esperienze e la condivisione delle criticità, mettendo così le basi per un loro superamento.

Sovente, invece, è stata debole la presenza della parte dirigenziale dei Servizi ASL, fatto che ha indebolito la legittimazione istituzionale del processo di lavoro nel suo insieme.

In ogni caso, il fatto che operatori del Comune e dell'ASL e in parte del privato sociale abbiano preso parte a un percorso duraturo nel tempo di formazione congiunta è stato considerato sia dalla dirigenza dei 2 enti coinvolti che dai professionisti stessi un'importante occasione di ripensamento e riprogrammazione delle pratiche in atto nel Servizio per l'Affidamento.

Durante tutto il percorso si è utilizzata una metodologia di tipo attivo-esperienziale-riflessivo che prevedeva sempre 2 fasi di lavoro:

1) analisi delle pratiche, degli assetti organizzativi, dei discorsi e delle rappresentazioni: fase utile a ri-pensare ciò che si fa e perché lo si fa, per svincolare il proprio fare dai rischi di pratiche automatiche e inconsapevoli, dagli habitus che rendono spesso l'agire un agito automatico, per ritrovare, nella ripetitività del fare, il senso di un *agere* intenzionale e professionale;

2) accompagnamento delle pratiche: il cambiamento trasformativo favorito dall'analisi delle pratiche non è sempre definibile a priori, perché spesso si forma in itinere attraverso spazi di riflessività condivisa fra operatori e ricercatori. Obiettivo di questa fase è stato quello di definire il cambiamento tramite una progettazione concreta e condivisa delle pratiche da mettere in atto.

Le dimensioni indagate sono state:

a) La dimensione della progettazione:

- Definire la formazione e l'individuazione delle famiglie affidatarie;
- sostenere la partecipazione della famiglia naturale (processi, figure coinvolte, tempi e intensità) nel progetto di affidamento;
- accompagnare la famiglia affidataria (processi, figure coinvolte, tempi e intensità) in forma sia individuale che di gruppo;
- monitorare i momenti di verifica e di revisione del progetto: chi collabora, con quale frequenza, con quali modalità, ecc.;
- l'accompagnamento alla conclusione del progetto di affidamento, il rientro in famiglia o il passaggio ad una famiglia adottiva.

b) La dimensione dell'organizzazione:

- la composizione del Servizio per l'affidamento;
- le figure professionali, le ore di impegno nell'ambito dell'affidamento e le modalità della collaborazione;
- i compiti e le funzioni degli operatori;
- gli enti di appartenenza (Ente locale/ASL);
- le attività formative per gli operatori;
- lo sviluppo delle risorse di accoglienza familiare.

c) La dimensione del rapporto con altri Enti:

- i ruoli e le funzioni previste nella regolamentazione regionale e locale;
- la collaborazione con l'ASL;
- la collaborazione con le Reti di famiglie affidatarie e l'Associazionismo nell'ambito dell'accoglienza.

Incontri formativi realizzati. Sintesi, tab.1:

GENOVA – FORMAZIONE

Date	29-ott-13	05-nov-13	03-dic-13	03-dic-13	12-feb-14	03-apr-14	15-giu-14	07-ott-14	26-nov-14
Titolo incontro	Concezioni e Pratiche nell'Affidamento Familiare: un percorso di riflessività per co-costruire un'idea condivisa dell'Affidamento	Il Progetto di Affidamento familiare tra famiglia naturale, famiglia affidataria e bambino. Concezioni e ipotesi per una strutturazione condivisa	Dare gambe al progetto: ipotesi di strutturazione e del Servizio per l'Affidamento di Genova	Rapporto tra reti di famiglie, associazioni e servizi nelle LI nazionali per l'affidamento.	La partecipazione dei bambini ai progetti di tutela. Uno strumento di partecipazione: Mosaic Approach	Progettare a partire dal triangolo: la dimensione/lato delle competenze genitoriali	Verifica a distanza delle attività realizzate	Approfondimento sul tema dell'affidamento sine-die	Verifica del percorso di implementazione
Destinatari	Operatori Asl e Comune di Genova	Operatori Asl e Comune di Genova	Operatori Asl e Comune di Genova	Associazioni del territorio e referenti istituzionali del servizio per l'affidamento	Operatori Comune di Genova interessati	Operatori Asl e Comune di Genova	Gruppo Centrale di Operatori Asl e Comune di Genova	Operatori Asl e Comune di Genova e associazioni	Operatori Asl e Comune di Genova e associazioni

Temi affrontati	Presentazione dei contenuti delle Linee di Indirizzo Nazionali e condivisione degli obiettivi del percorso di sperimentazione	Presentazione modello Assessment Framework per costruzione Progetto Quadro e Progetto di Affidamento	La dimensione gestionale-organizzativa del servizio per l'Affidamento di Genova	Il ruolo di partner delineato dalle Linee di Indirizzo per associazioni e reti di famiglie.	La partecipazione dei bambini ai processi di cura e tutela.	La genitorialità e le competenze genitoriali delle famiglie neglienti	Affidamento sine die		
Cambiamenti progettati			1. Il progetto di affidamento; 2. Modifiche organizzative al Servizio per l'Affidamento	Istituzione del Tavolo cittadino delle Associazioni e stesura di un protocollo Comune- Associazioni		1. Tipologie di affidamento: affidi a lungo termine. 2. Rete con gli altri servizi: composizione e attivazione dell'equipe sul caso			
Attività realizzate A		Analisi delle pratiche di progettazione a partire dal caso concreto	Progettazione del cambiamento da realizzare: 1. analisi del processo		Avvio sperimentazione con Mosaic Approach	1. verifica delle attività realizzate e modifiche alla scheda progetto di affidamento.	Materiali di verifica a disposizione sulla piattaforma Moodle e	Analisi sulla casistica degli affidi sine die a Genova, una fotografia	1.Sintesi delle attività realizzate . 2.verifica

organizzativo
nella fase di
abbinamento.
2.
costruzione e
adattamento
di una scheda
progetto di
affidamento.

2.
riprogettazione
di nuovi
cambiamenti da
realizzare:

via e-mail

dei casi sine
die: tempi,
motivi,
progetto,
sostegno alla
famiglia
d'origine,
un'analisi
della realtà
degli affidi
sine die

della
microprog
ettazione.
3. piste
aperte
per la
riprogetta
zione

**Attività
realizzate B**

1.
Sperimentazi
one su 4 casi
"vecchi" della
nuova scheda
di progetto
costruita nei
lavori di
gruppo.2.
spostamento
della fase
dell'abbiname
nto a livello
centrale.

1.
Riconoscime
nto politico
del Tavolo
delle
associazioni;
2. gestione
dei gruppi
per famiglie
affidatarie;
3.
formazione
congiunta

1. Definire
nuove modalità
degli incontri
protetti in due
affidi sine die.
2. costituzione
della EEMM in
fase di ipotesi
progettuale in
tutti i nuovi casi
di decreto del
tribunale

Incontro
del gruppo
centrale
per
verificare
lo
svolgiment
o effettivo
delle azioni
concordate

**Materiali
metodi**

e presentazione
della

lavoro a
piccoli gruppi

lavoro a
piccoli

analisi Swot

lavoro in
gruppi,

lavoro in
gruppi;

griglia,
monitorag

lavoro in
gruppi,

Contributo di esperti	piattaforma Moodle, delle LI, laboratorio di pratiche riflessive.		gruppi; analisi Swot ¹¹ , microprogettazione		esercitazione su caso-studio.	microprogettazione	giocata a distanza/piattaforma Moodle		esercitazione su caso-studio.
	LabRIEF	Claire Chamberland e LabRIEF	LabRIEF	LabRIEF	LabRIEF	LabRIEF	LabRIEF	Marco Chistolini e LabRIEF	LabRIEF

¹¹ SWOT = Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats, Source: *Guidelines méthodologiques de la Commission Européenne* <http://ec.europa.eu>

Le aree su cui si è scelto di centare il percorso di sperimentazione, al fine di apportare le modifiche organizzative necessarie a uniformare il più possibile le pratiche attuali alle LI, sono state le seguenti:

1. modalità di abbinamento tra bambino/famiglia naturale e famiglia affidataria;
2. costruzione del Progetto di Affidamento (in relazione al Progetto Quadro);
3. attivazione dell'équipe multidisciplinare;
4. relazione e supporto della famiglia naturale del bambino;
5. stesura di un Protocollo per la collaborazione con le Reti di Famiglie Affidatarie e le Associazioni.

Gli strumenti utilizzati durante le sessioni di lavoro sono stati:

- Lavoro di gruppo;
- "studio di caso";
- analisi SWOT;
- microprogettazione del cambiamento;
- griglie di verifica dei processi di cambiamento previsto nella progettazione.

1. Abbinamento

Obiettivi:

- a) spostamento della fase di abbinamento tra famiglia naturale e famiglia affidataria dall'équipe dell'ATS all'équipe del Servizio per l'Affidamento centrale;
- b) sperimentazione della nuova organizzazione;
- c) valutazione e ridefinizione della periodicità degli incontri.

Tab. 2: Microprogettazione del cambiamento 1

SERVIZIO PER L'AFFIDAMENTO

Definizione del problema e/o della risorsa	Frammentazione e ridondanza nella fase di abbinamento; c'è solo 1 operatore psicologo che conosce tutte le situazioni familiari prese in carico e partecipa a tutte le commissioni.		
Obiettivo generale	Portare la competenza relativa all'abbinamento a livello di organizzazione centrale del servizio affidamento		
Risultati attesi	Azioni	Responsab.	Tempi
Snellimento prassi e risparmio tempo/lavoro	Incontri a livello centrale 2 volte al mese dove si discute l'abbinamento con i referenti di ogni caso		Gennaio-marzo 2014: incontri quindicinali Marzo: verifica Da gennaio
	Incontro mensile della commissione decentrata con la stessa composizione		
	Verificare la fattibilità di fare i colloqui di conoscenza alle famiglie affidatarie a livello centrale	Psicologo ASL e referenti della selezione	Entro marzo
	Archiviazione completa delle informazioni a livello centrale	Responsabile	dicembre
	Totale distacco della psicologa presso la sede del CA: verifica delle condizioni di fattibilità	Psicologa Asl Responsabile	Dicembre
	Ri-calendarizzare gli incontri sia a livello centrale che a livello decentrato	Responsabile e il gruppo centrale Referenti di zona	Dicembre
	Informare gli psicologi dell'Asl e gli assistenti sociali e altri operatori	Coordinatori e referente Asl	Gennaio
Miglioramento nella comunicazione	Definizione di una nuova procedura di presentazione dei casi	Commissione centrale	Dicembre 2014

Tab. 3: Verifica del cambiamento introdotto

Organizzazione del Servizio per l’Affidamento: abbinamento a livello centrale

**Fattori
Organizzativi**

Aspetti Positivi

Punti di Forza

- Tempo più disteso per parlare sui casi a livello zonale
- Minor frammentazione
- Maggiori elementi di confronto

Aspetti negativi

Punti di Debolezza

- Sovraccarico, in alcuni ATS, sulle stesse persone
- Limiti della Cadenza mensile
- Scarso collegamento con i gruppi delle fam. affidatarie

Potenzialità da sperimentare

- Diffusione dei verbali della commissione centrale
- Presenza dello psicologo ASL del servizio affidi alla commissione bimestrale sui gruppi famiglie

Ostacoli

- Manca uno Spazio fisico dedicato
- Tempo intenso e concentrato
- Equipe sul caso non costituita prima dell'abbinamento.

2. Stesura del Progetto di Affidamento

Obiettivi:

- a) elaborazione di una scheda condivisa fra tutti gli operatori del servizio da utilizzare per la stesura del Progetto di Affidamento (allegato A), in coerenza con il Progetto Quadro;
- b) sperimentazione della scheda di progettazione su due "casi campione";
- c) estensione dell'utilizzo della scheda di progettazione a tutte le nuove situazioni di affidamento.

Tab. 4: Microprogettazione della sperimentazione per l'utilizzo della scheda di Progetto di Affidamento

PROGETTO DI AFFIDAMENTO

Definizione del problema e/o della risorsa	Non si utilizza una modalità condivisa di scrittura del progetto di affidamento. Difficoltà di progettazione e condivisione. Difficoltà nella formalizzazione delle EEMM.		
Obiettivo generale	Scrivere il progetto di affidamento e presentarlo alle famiglie		
Risultati attesi	Azioni	Responsabili	Tempi
Condivisione delle Linee di indirizzo nazionali	Presentazione agli operatori delle LI	Servizio affidamento	Da gennaio 2014
Mettere per iscritto almeno 4 progetti di affidamento	Individuare 4 casi "vecchi" indicati da ogni commissione di zona, su cui sperimentare la scheda	Commissione di zona	Entro dicembre
Costituzione formale delle EM	Prevedere e organizzare tempi e modi d'incontro delle EM	EM	Entro gennaio
Definizione delle responsabilità	Definire i compiti di ciascuno all'interno delle EM, formalizzandole Formalizzare ruoli e compiti del case manager		

Scrivere il progetto		
Letture e condivisione di quanto scritto con le famiglie coinvolte nei 4 progetti		
Sostegno degli operatori del CA nella compilazione della scheda	CA, operatori	Febbraio-marzo
Verifica dell'adeguatezza della scheda ed eventuali modifiche		Da marzo
Utilizzo della scheda per tutti i casi		Da marzo

Tab. 5: Verifica del cambiamento introdotto

Stesura del Progetto di Affidamento: utilizzo della scheda

	Aspetti Positivi	Aspetti negativi
Fattori Interni all'organizzazione	<p>Punti di Forza</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Esplicita la cornice generale e della problematiche che motivano l'affidamento. ▪ Permette l'ampliamento delle idee a tutti i membri coinvolti. 	<p>Punti di Debolezza</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Richiede un investimento di tempo ▪ Difficoltà nella costituzione e convocazione della EM e stabilità della stessa ▪ La maggior parte degli affidi avviene solo col pensiero del Servizio sociale, è assente il punto di vista dello psicologo della tutela
Fattori esterni all'organizzazione	<p>Potenzialità</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Giudice che può dare ulteriori elementi da inserire nel progetto ▪ Linguaggio semplice comprensibile a tutti 	<p>Ostacoli</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ASL e scuola (operatori che cambiano)

3. Attivazione dell'équipe multidisciplinare

Obiettivi:

- a) costituzione dell'équipe multidisciplinare per la presa in carico delle situazioni familiari in tutte le situazioni di tutela con decreto del TM.

Definizione del problema e/o della risorsa	<i>Costituzione dell'équipe per la situazione familiare che coinvolga ASL e Comune: non chiarezza ed omogeneità delle pratiche.</i>		
Obiettivo generale	Costituzione dell'équipe multidisciplinare fin dall'avvio dell'ipotesi progettuale di tutela.		
Risultati attesi	Azioni	Responsabilità	Tempi
Lettura sistemica (ass. soc. e psi.) dell'eventuale progetto di affidamento familiare.	Comunicazione informativa a tutte le direzioni del Comune e alla ASL per uniformare le pratiche	Responsabile del servizio	Aprile maggio 2014

Tab. 6: Microprogettazione del cambiamento 3

Microprogettazione "Composizione e attivazione dell'équipe per la situazione familiare"

Risultati attesi	Azioni	Responsabilità	Tempi
Lettura sistemica (ass. soc. e psi.) dell'eventuale progetto di affidamento familiare.	Comunicazione informativa a tutte le direzioni del Comune e alla ASL per uniformare le pratiche	Responsabile del servizio	Aprile maggio 2014
	Fare richiesta di assegnazione psicologo sul caso in tutti i decreti del TM con richiesta di tutela del minore.	Assistente sociale referente	Giugno 2014

Tab. 7: Verifica del cambiamento realizzato

VERIFICA DEI CAMBIAMENTI REALIZZATI

Giugno 2014

Obiettivo generale	Attivazione dell'equipe multidisciplinare (A.S. e psicologo della Tutela) per le situazioni dei bambini per i quali c'è la richiesta di collocamento in affidamento familiare				
Risultati raggiunti	Azioni effettivamente realizzate	Chi	Quando	Punti di forza	Punti di debolezza
	E' stato siglato l'accordo Comune-ASL "Procedure professionali e modalità operative nella presa in carico integrata socio sanitaria a tutela di minori in situazione di rischio o pregiudizio e nell'affidamento familiare e l'adozione."	Comune di Genova e ASL3 genoves e	Delibera ASL3 del 31-10-2013 DGC Comune di Genova n 49 del 27/3/2014	Definizione delle competenze e delle procedure (chi fa cosa)	Monitorare la comprensione e il rispetto delle procedure
	Verifica che siano stati segnalati alla ASL i nuovi casi di richiesta di affidamento residenziale	Commissione centrale e A.S. del caso	Alla segnalazione e	Avere una conoscenza maggiore delle caratteristiche del bambino e della sua	Tempi lunghi di presa in carico della ASL rispetto alla

			famiglia per un miglior abbinamento	necessità di avviare l'affidament o
Verifica del numero di equipe multidisciplinari attivate sulle richieste di affidamento residenziale nel periodo considerato	Responsabile Servizio Affidi	Durante la commissione e centrale	Su 8 casi, in 6 è presente lo psicologo della tutela, in 1 l'equipe maltrattameto- abuso della ASL e in 1 uno psicologo della CEA.	Tempi lungi di risposta della ASL rispetto alla necessità di avviare l'affidament o

4. Relazione con la famiglia naturale del bambino

Obiettivi.

Il lavoro in questa area tematica ha esplorato molto approfonditamente le concezioni di genitorialità attraverso una rassegna dei modelli teorici esistenti e l'analisi delle concezioni implicite degli operatori, che orientano le pratiche di valutazione delle famiglie naturali e affidatarie.

Si è lavorato a lungo sul modello dell'Assessment Framework, proponendolo come cornice metateorica esplicita e condivisa per il lavoro di équipe multidisciplinare nelle diverse fasi dell'assessment, progettazione e intervento, valutazione e riprogettazione.

Specificatamente, si è quindi proceduto a lavorare sulle seguenti sub-aree:

- a) preparare la riunificazione familiare;
- b) gestire la relazione famiglia affidataria/famiglia naturale;
- c) ripensare l'organizzazione degli incontri protetti.

Tab. 8: Microprogettazione del cambiamento 4

Microprogettazione "Affidamento a lungo termine"

Definizione

del problema e/o della risorsa *Difficoltà delle famiglie a gestire la doppia appartenenza in situazioni di cronicità e scarsa definizione delle modalità degli incontri protetti*

Obiettivo

generale **Definire progetti di riavvicinamento graduale (Riunificazione familiare)**

Risultati attesi	Azioni	Responsabilità	Tempi
1. Cambiamento delle modalità degli incontri protetti	Definire obiettivi chiari e condivisi degli incontri con la famiglia naturale, mettendoli in relazione alla frequenza.	EM di due situazioni individuate a livello centrale	Entro maggio 2014
	Individuare modalità diversificate di incontri protetti e i luoghi adatti dove farli.	A.S. ed Educatore	Nov 2014
2. Maggior coinvolgimento della famiglia affidataria	Prevedere la conoscenza diretta tra le due famiglie e sostenere la raccolta della storia del bambino (fotografie e diari che vengano dati alla famiglia naturale).	A.S.	Nov 2014
	Coinvolgere in tutte le fasi del progetto l'educatore che si occupa degli incontri.	A.S.	Nov 2014
	Programmare momenti di informazione e scambio in équipe per discutere i cambiamenti del progetto.	A.S.	Nov 2014

Tab. 9: Verifica del cambiamento realizzato

Verifica Microprogettazione

VERIFICA DEI CAMBIAMENTI REALIZZATI

Luglio 2014

Obiettivo generale	Definire progetti di riavvicinamento graduale in due situazioni familiari					
Risultati raggiunti	Azioni effettivamente realizzate	Chi	Quando	Punti di forza	Punti di debolezza	di
Individuazione di 2 situazioni di affidamento a lungo termine	Scelta del caso 1 M.B. di 7 anni Caso2 I.E. di 10 anni	Commisione centrale e AS di riferimento	Giugno 2014	Nel caso 1 c'è l'équipe multidisciplinare e l'educatrice degli incontri protetti è la stessa dall'avvio; nel caso 2 l'educatrice è la stessa dall'avvio	Nel caso 2 va attivato lo psicologo della tutela	
Caso 1 valutazione su come stanno i soggetti dell'affidamento e valutazione su come il b vive la relazione con la mamma; caso 2 rivalutazione capacità della FN	Attivazione dell'équipe multidisciplinare	AS del caso	Luglio 2014	Avere un quadro aggiornato rispetto al passato	Spiegare alla FA il progetto e timori della FA di modifiche del progetto	
Avvicinamento delle due famiglie, FN e FA	Incontri tra le due mamme alla presenza della AS	AS del caso	Novembre 2014	Diminuire le paure e resistenze della FA e FN	Timore del confronto tra le mamme	

Modifica degli incontri protetti	Nel caso 1 più strutturazione e meno presenza dell'educatrice, nel 2 più flessibilità	AS del caso e educatrice	Novembre 2014	Creare una occasione di relazione più significativa per i bambini	Dare una collocazione chiara alla FN nel progetto d'affidamento consolidando un affidamento a lungo termine; resistenza della FA
----------------------------------	---	--------------------------	---------------	---	--

5. Relazione con le Associazioni del Territorio

Obiettivi:

- a) stesura di un Protocollo con le Associazioni del Territorio;
- b) formazione congiunta tra servizi della tutela e componenti delle Associazioni;
- c) programmazione e realizzazione condivisa tra servizi e Associazioni dei gruppi con le famiglie affidatarie.

Tab. 10: Microprogettazione del cambiamento

Obiettivo generale	Esplorazione dei temi emersi nel Tavolo per l’Affidamento Familiare e ricognizione di esperienze per la stesura di un Protocollo Operativo con le Associazioni del Territorio che operano nell’ambito dell’accoglienza familiare			
Temi emersi	Azioni proposte:	Responsabilità	Tempi	
Formazione congiunta tra operatori ed Associazioni	- Sperimentare una buona pratica risultata positiva per gli operatori del Levante individuando un modello formativo riproducibile;	Associazioni ed Ente Locale	Entro giugno 2014	
Riconoscimento "politico" del Tavolo cittadino per l’Affidamento Familiare	- formalizzare il gruppo operativo già avviato; - prendere parte alle decisioni in modo codificato;	Associazioni ed Ente Locale	Entro dicembre 2014	
Gestione dei gruppi con le famiglie affidatarie	- chiarire la finalità dei gruppi proposti da Servizio per l’Affidamento e dalle Associazioni; - stimolare condivisione, fiducia reciproca, in particolare sul compito della gestione dei gruppi: ipotesi di incontri tra i conduttori dei gruppi; - armonizzare e valorizzare la proposta di gruppi proposti dall’Ente Locale e dalle Associazioni; - agganciare le famiglie che si sono allontanate o rimangono fuori dai	Associazioni ed Ente locale	Entro giugno 2014	

percorsi proposti per l'accoglienza;
 - far emergere la proposta delle Associazioni di gruppi di aiuto-mutuo tra famiglie affidatarie aiuto da parte dei servizi.

Accompagnamento della famiglia nel progetto di affidamento anche da parte delle associazioni.

Tab. 11: Verifica del cambiamento realizzato

VERIFICA DEI CAMBIAMENTI REALIZZATI

Giugno 2014

Obiettivo generale **Esplorazione dei temi emersi nel Tavolo cittadino per l'Affidamento Familiare e ricognizione di esperienze per la stesura di un Protocollo Operativo con le Associazioni del Territorio che operano nell'ambito dell'accoglienza familiare**

Azioni effettivamente realizzate

Riconoscimento politico: è stato realizzato l'incontro con l'Assessore alle Politiche Sociali il 28/4/2014.

Punti di forza emersi

Volontà politica di sottoscrivere il Protocollo con le Associazioni

Punti di debolezza emersi

-Volontà dell'assessore di proporre la sottoscrizione del Protocollo alla Conferenza dei Sindaci con probabile allungamento dei tempi;
 -indicazione dell'Assessore di aderire al Forum del Terzo Settore (Legge regionale n. 42/2012) con probabile allungamento dei tempi.

Gestione dei gruppi con le famiglie affidatarie:

i rappresentanti di ALPIM e Famiglie per l'accoglienza parteciperanno all'incontro dei conduttori di gruppo del Comune il 30/9/2014.

Opportunità per conoscersi, scambiare metodologia ed esperienze

Le riunioni si svolgono di mattina

Formazione congiunta: i rappresentanti delle Associazioni parteciperanno a due incontri formativi il 7/10 e il 26/11/'14. Opportunità di scambio e condivisione di linguaggio, principi, idee. Gli incontri si svolgono in giornate lavorative

All'inizio del percorso formativo, tra giugno e settembre 2013, era appena conclusa la prima rilevazione del monitoraggio delle Linee di Indirizzo attraverso la **Scheda di rilevazione assetti territoriali**.

Nella scheda sottostante sono stati evidenziati gli elementi di coerenza con le Linee di Indirizzo Nazionali per l'Affidamento familiare:

Città di Genova

Coerenza forte

- 1)** il CA si occupa della formazione costante degli affidatari attraverso i gruppi di sostegno
- 2)** il CA promuove l'affidamento omoculturale, ha strutturato il "Progetto nonni", il Tavolo NEAR per i neonati e la Commissione per le Case Famiglia
- 3)**

Coerenza debole

- 1)** Il CA non si occupa del sostegno del bambino e della famiglia naturale
- 2)** la definizione del progetto, la chiusura, la valutazione e il follow up sono in carico solo al servizio sociale
- 3)** l'affidamento è prevalentemente di tipo giudiziale ed etero familiare
- 4)** la tipologia di affidamento più utilizzata è residenziale e di durata superiore ai 2 anni

Presenza nelle Linee di Indirizzo

- I)** Il CA ha titolarità il comune e gestione compartecipata Comune e Asl con operatori dedicati (anche se solo in parte) e formazione specifica
- II)** presenza di un Protocollo di Intesa con Asl e Associazioni di Migranti
- III)** sono utilizzate numerose tipologie di affidamento

Coerenza media

- I)** gli affidatari disponibili non sono numerosi (per la maggior parte coppie con figli)
- II)** il 24% degli affidi concerne bambini non italiani
- III)** rapporto tra numero di operatori e affidi alto (molto alto se si considerano gli operatori dedicati).
- IV)**

Alla luce di ciò le Aree di miglioramento individuate sono state:

Relativamente all'*organizzazione*: potenziare le forme di collaborazione del CA con i servizi che si occupano del bambino e della sua famiglia, implementando la costituzione dell'équipe sul caso fin dalla fase di progettazione dell'affidamento e sviluppando un sistema di valutazione e follow up del progetto di affidamento.

Relativamente alle *tipologie di affidamento*: lavorare sul versante della consensualità al progetto di affidamento, sperimentando maggiormente tipologie di affidamento diurno o part time.

Relativamente al *progetto*: sperimentare forme di affidamento più flessibili potrebbe permettere anche di intervenire con l'affidamento in età più precoce del bambino e quando la situazione è meno compromessa, per contenere la durata del progetto.

Al termine del percorso formativo, rispetto a Genova, abbiamo potuto confrontare la prima rilevazione con la seconda compilazione della scheda sugli assetti territoriali, compilata a novembre 2014, che ha messo in luce i seguenti aspetti:

- il Servizio per l’Affidamento cittadino ora si occupa della definizione del Progetto di Affidamento con una modalità chiara e condivisa fra tutti gli operatori;
- è diventata prassi la scrittura del Progetto di Affidamento;
- è aumentata la collaborazione con gli operatori della ASL nella definizione del Progetto di Affidamento;
- è aumentata la collaborazione nella fase di chiusura del Progetto di Affidamento e nel ricongiungimento familiare con gli operatori della ASL;
- è più chiara la disponibilità delle coppie con idoneità adottiva e complessivamente migliorata la gestione degli affidi sine die;
- sono aumentati i progetti con durata 4-6 mesi e 7-12 mesi;
- è leggermente modificata la struttura del Servizio per l’Affidamento, con maggiore chiarezza su ruoli e funzioni di ogni professionista e con ricollocamento di alcune funzioni a livello più centrale.

Il gradimento circa la formazione ricevuta è stato rilevato attraverso un questionario anonimo a risposta chiusa con una scala 1-5.

I questionari compilati sono stati 33

Dai questionari compilati emerge che i partecipanti hanno partecipato in media a 4 incontri su 5 e che tutti hanno partecipato ad almeno un

seminario sui 2 proposti ("Partecipazione dei bambini" e "Affidamento sine die").

Il gradimento complessivo medio della proposta formativa si colloca tra il "buono" e l'"eccellente" su tutti gli aspetti rilevati.

Particolarmente rilevante, mediamente quasi "eccellente", è risultata per i partecipanti la qualità degli interventi proposti dal Gruppo Scientifico e la qualità in termini formativi delle varie giornate.

Più che "soddisfacente" viene considerato il gradimento rispetto agli aspetti tecnici e ai supporti didattici utilizzati.

L'incontro più gradito è risultato il secondo, dal tema: "Il progetto di affidamento familiare", con l'intervento della Prof.ssa Claire Chamberland dell'Università di Montréal, a seguire il primo e il terzo dove si sono progettati i cambiamenti relativi alle prime due azioni (l'abbinamento e la stesura del Progetto di Affidamento in connessione con il Progetto Quadro).

2.4 Il bambino in affidamento

Manca un'introduzione a questo paragrafo che ne dia il senso: perché qui questa parte? Qual è il nesso con la parte che precede su Genova? E con la parte che segue?

Raccomandazione 211.3 *Garantire al bambino e alla sua famiglia la possibilità di essere parte attiva in tutte le fasi del progetto.*

AZIONE/INDICAZIONE OPERATIVA 1 *Il bambino è costantemente informato, ascoltato, coinvolto nelle decisioni e discussioni che riguardano la sua vita e quella della sua famiglia.*

AZIONE/INDICAZIONE OPERATIVA 2 *Gli operatori informano e ascoltano la famiglia per capire come il bambino e i genitori vedono i loro problemi e la loro vita, costruendo un partenariato attivo con entrambi.*

In una ricerca¹² realizzata negli anni 2009-2011 dai Dipartimenti di Sociologia e di Scienze dell'Educazione dell'Università di Padova e finanziata dalla Regione Veneto sono stati intervistati 50 giovani dai 20 a 30 anni che avessero concluso l'esperienza dell'affidamento familiare da almeno 3 anni e 73 giovani che avessero concluso l'esperienza della permanenza in comunità residenziale, con l'obiettivo specifico di porsi in ascolto dalla voce di chi ha vissuto da protagonista l'esperienza del collocamento fuori famiglia.

Nel capitolo conclusivo del testo ove la ricerca è pubblicata, Valerio Belotti ha individuato, in forma riassuntiva, alcuni punti fermi che i giovani intervistati hanno offerto in modo implicito e in modo esplicito nel corso delle loro narrazioni, riproposti sotto forma di raccomandazioni, che di seguito si riportano fedelmente:

Raccomandazione 1

Chiedono di essere considerati come soggetti che hanno dei propri punti di vista, delle convinzioni e delle opinioni sulle esperienze che vivono, che danno un senso agli accadimenti quotidiani che li vedono coinvolti. Per questo ritengono necessario che siano ascoltati e presi sul serio. Che vengano creati spazi e tempi dedicati a questa attività di ascolto.

Raccomandazione 2

Desiderano essere informati in modi adeguati e trasparenti sulla natura degli interventi, sui tempi e sulle modalità in cui si realizzano. Allo stesso modo richiedono che anche i loro familiari siano a conoscenza di queste informazioni e delle decisioni che li riguardano.

Raccomandazione 3

Belotti V., Milani P., Ius M., Satta C., Serbati S. (2012), Crescere fuori famiglia. Lo sguardo degli accolti e le implicazioni per il lavoro sociale, regione Veneto, Osservatorio regionale Politiche Sociali, Venezia.

Desiderano non solo essere ascoltati, ma anche essere coinvolti nelle decisioni che li riguardano. Richiedono di informare e coinvolgere anche i genitori in modo che si possano realizzare le scelte migliori per sé e la loro famiglia.

Raccomandazione 4

Richiedono fiducia, di non essere giudicati per la loro situazione, ma accolti per quello che sono desiderando un sostegno soprattutto sul piano affettivo ed emotivo. Vogliono essere considerati unici e chiedono apertura nei loro confronti. Agli affidatari richiedono di essere trattati al pari dei loro figli. Sugeriscono una gradualità degli interventi che possa sviluppare una maggiore consapevolezza dei percorsi intrapresi.

Raccomandazione 5

Chiedono che gli interventi facciano particolare attenzione al mantenimento e all'arricchimento dei legami familiari e delle relazioni significative. Che sempre di più siano messe in campo misure diverse da quelle della separazione dai propri genitori. Che i genitori non siano lasciati soli nelle difficoltà e che le sorelle e i fratelli allontanati possano essere accolti insieme. Che, quando non pregiudiziale al loro benessere, l'accoglienza sia vicino spazialmente alla loro famiglia e agli ambienti della loro quotidianità in modo da permettere una particolare cura alla programmazione delle visite e degli incontri con familiari.

Raccomandazione 6

Richiedono stabilità, affidabilità e coerenza degli interventi e degli operatori di riferimento, siano essi educatori, psicologi, assistenti sociali o affidatari. Richiedono affidatari ed educatori competenti e preparati.

Raccomandazione 7

Pongono in evidenza l'importanza delle dinamiche amicali nel loro percorso di accoglienza e richiedono che siano sostenute; in particolare che si valorizzino e si dia continuità alle nuove amicizie

che si creano all'interno delle strutture dell'accoglienza, con i figli degli affidatari e nella quotidianità.

Raccomandazione 8

Valorizzano i volontari come persone terze che possono costituire punti di riferimento stabili anche in particolari momenti critici dell'accoglienza, in occasione di conflitti con gli operatori e dopo la chiusura dell'esperienza.

Raccomandazione 9

Chiedono attenzione e interventi di contrasto alla diffusione degli atteggiamenti compassionevoli, commiserevoli e stereotipati espressi spesso nei loro confronti e verso i loro familiari.

Raccomandazione 10

Chiedono attenzione per il loro futuro e in particolare specifiche forme di sostegno e di accompagnamento alla costruzione dei loro percorsi di autonomia in quanto neomaggiorenni.

Un intervento di affidamento familiare ha come finalità principale la promozione del benessere del bambino: questo però, come abbiamo visto, non può essere perseguito senza prevedere il riconoscimento della sua appartenenza familiare e della sua storia. Per questo motivo il percorso di affidamento familiare è importante che preveda il coinvolgimento e la partecipazione dei genitori del bambino e del bambino stesso, in modo che possano essere protagonisti di un intervento che riguarda il cambiamento della propria situazione familiare. E la realizzazione di quel cambiamento è condizione fondamentale per garantire la temporaneità dell'affidamento familiare, sancita anche dalla legge 149/2001.

Appare dunque utile prevedere delle procedure che sappiano gradualmente creare un contesto di apprendimento realmente partecipativo, nel quale genitori, bambini e professionisti siano accompagnati sulla strada che porta alle proprie scelte rispetto a nuovi stili di vita e educativi. Si tratta di promuovere il *partenariato*,

di riconoscere il protagonismo dell'altro nella relazione, di promuovere la partecipazione e l'attivazione delle risorse riconosciute alla realtà familiare.

Le Linee di Indirizzo riconoscono che è importante "riconoscere il dolore e la fatica dei genitori e del nucleo familiare del bambino in affidamento familiare per la separazione dal proprio figlio e per aver dovuto rivolgersi e appoggiarsi a terzi (volontariamente o giudizialmente)".

Anche in situazioni di forte sofferenza, genitori e figli restano gli attori e gli autori principali del progetto di cambiamento e, nello specifico, i genitori restano i protagonisti dell'educazione dei propri figli. Infatti, le Linee di Indirizzo garantiscono *"ai genitori e ai familiari del bambino in affidamento:*

- *l'informazione sulle finalità dell'affidamento in generale e per lo specifico progetto;*
- *il coinvolgimento in tutte le fasi del progetto di affidamento familiare.*

Ma perseguire la reale partecipazione di genitori e bambini richiede una riflessione attenta e consapevole sulle modalità con cui il potere viene distribuito. Esso è reale quando è fondato su un rispetto e una conoscenza reciproca dei contributi e delle parti implicate, quando riconosce e promuove le *expertise* e i saperi, le competenze e le risorse di ciascuno in un rapporto dove la decisionalità attenta e consapevole è condivisa tra i diversi partner (Milani, 2005; Arnstein, 1969). In questa prospettiva le Linee di Indirizzo propongono di:

- prevedere "forme e modalità specifiche di relazione (in particolare visite e incontri) e comunicazione con i genitori del bambino per prepararli all'allontanamento temporaneo dei figli ed accompagnarli durante l'esperienza di affidamento familiare";

- definire e utilizzare "strumenti dedicati al superamento dei problemi che hanno portato all'allontanamento del bambino/ragazzo dal proprio nucleo familiare".

Alcune volte però le pratiche di partecipazione si trasformano in quello che alcuni autori chiamano "partenariato bidone" o "pseudo-partenariato" (Bouchard, 2002) con carenza di reciprocità (Folgheraiter, 2002) per distinguere il partenariato reale da uno slogan dietro al quale non sono riconoscibili pratiche reali di coinvolgimento e una logica di emancipazione virtuale più che reale, in quanto una delle parti ha tendenza ad imporre le proprie idee e le proprie decisioni invece di dividerle, provocando nell'altra parte un senso di incompetenza.

L'attuazione di un modello realmente partecipativo è un processo difficile e impegnativo per l'operatore, perché lo mette nella condizione di un non-esperto che tenta di aprire uno spazio di dialogo, entro cui l'altro "può attivamente ridefinire se stesso, il suo problema e la soluzione che desidera" (Parton, O'Byrne, 2000).

Il modello del partenariato si è molto sviluppato in Québec, soprattutto grazie ai lavori di J.M. Bouchard già negli anni Ottanta proprio per definire specificatamente un modello di relazione tra famiglie e servizi ispirato all'agire comunicazionale di Habermas (1981), in cui si insiste sul contributo che la famiglia, tradizionalmente considerata "utente", può offrire alla costruzione di un progetto comune in cui i due soggetti sono implicati, favorendo così la reciprocità pedagogica all'interno di un contesto favorevole allo scambio di pratiche e di piani d'azione. Negli assunti di fondo esso è dunque molto vicino, ma comunque precursore, alle esperienze delle Family Group Conference, sviluppatesi in Nuova Zelanda alla fine degli anni Novanta, esperienza che ha avuto una significativa diffusione nel contesto europeo e in vari Paesi del mondo. Tali modelli mettono in luce come l'agentività sia una competenza situata e distribuita (Caronia, 2011) che implica:

- l'ascolto, il riconoscimento e il rispetto delle esperienze, delle expertise, delle forze e dei limiti di ciascuno;
- il condividere una visione comune e una reciprocità sia del sapere che del potere;
- una collaborazione nella complementarità che favorisca l'autonomia reciproca.

Il bambino che vive un'esperienza di affidamento familiare residenziale sta transitando in un situazione emotiva e relazionale che richiede contemporaneamente l'allontanamento fisico dai legami conosciuti e la contemporanea costruzione di nuove interazioni. La convivenza nei bambini tra i segmenti di storia passata e presente è perciò spesso confusa e ambivalente e implica dei delicati equilibri interni per riuscire a comprendere quanto è successo e adattarsi progressivamente a tutte le novità. I genitori di un bambino accolto per un periodo in un'altra famiglia, come riportano le Linee di Indirizzo, sono stati e *"sono in difficoltà nel rispondere ai suoi bisogni"* e l'affidamento è di conseguenza concepito proprio come strumento temporaneo per il recupero e la riqualificazione delle loro competenze parentali. È ormai accertato che le carenze vissute da un figlio sul piano accuditivo solitamente non intaccano la dimensione del radicamento profondo al suo nucleo di origine: *"questo è il motivo per cui i bambini in affidamento mantengono intatto anche dopo molti anni il senso di appartenenza alla famiglia di origine, anche a fronte di evidenti incapacità o di comportamenti disturbanti o lesivi da parte dei genitori naturali. Infatti il bambino in affidamento può viverci come 'figlio' della famiglia affidataria, godendo della dimensione di cura offertagli nella situazione di affidamento, pur continuando a viverci come 'figlio' della propria famiglia di origine, alla quale è legato per l'appartenenza biologica*

che rimanda immediatamente anche all'appartenenza storico-paradigmatica" (Greco, Iafrate, 2001).

Un bambino in affidamento è comunque portatore di tutti i bisogni tipici della sua età (prima e seconda infanzia, preadolescenza o adolescenza), dal momento che la sua identità non si connota prioritariamente per l'esperienza di separazione dalla famiglia, quanto più "normalmente" per la tappa evolutiva e i compiti di sviluppo che questa implica e che sono comuni anche ai suoi coetanei. È quindi importante che gli operatori dispongano di una mappa esplicita e condivisa dei bisogni dei bambini, con le finalità di:

- conoscere ed analizzare accuratamente le condizioni di crescita di un bambino che vive in una situazione familiare caratterizzata da rischi e farne quindi un bilancio in termini di carenze e insieme di risorse dell'ambiente in cui vive;
- predisporre nel gruppo di lavoro (che comprende la stessa famiglia di origine e la famiglia affidataria) un progetto di protezione e sviluppo del bambino e dei suoi genitori, che preveda interventi precoci e pertinenti rispetto ai bisogni e alle risorse che sono stati rilevate;
- aiutare i genitori a riconoscere "*di cosa ha bisogno un bambino per crescere*" (e in particolare di cosa ha bisogno il loro figlio) e a riappropriarsi delle capacità di offrire delle risposte educative positive.

Dotarsi nell'équipe di una piattaforma comune di idee riguardo a quello di cui un bambino ha bisogno nell'ordinarietà di un processo evolutivo, e in maniera specifica quando si trovi ad affrontare difficoltà e bruschi cambiamenti, induce più facilmente a focalizzarsi anche sulle risorse esistenti nel bambino stesso e nel suo ambiente di vita, in quanto la chiarezza di quello che può mancare (fattori di rischio) porta con sé anche l'attenzione a quello che invece già c'è e va potenziato (fattori di protezione attuali e potenziali).

Ne deriva una concezione del bambino, ormai ampiamente accolta (anche se non ancora pienamente applicata nei fatti) nelle concezioni pedagogiche, psicologiche (Juul, 2009) e giuridiche, non solo come destinatario di provvedimenti di protezione, ma come persona che ha precoci competenze cognitive e sociali e va quindi coinvolto direttamente, fin da piccolo, nelle vicende esistenziali di cui è protagonista (Cavallo, 2012).

Una delle sfide che, come professionisti, si è pertanto chiamati ad affrontare è riconoscere il bambino come agente e favorire concretamente le condizioni perché possa esprimere a pieno questa capacità definita *agency*. In letteratura il concetto di *agency* è strettamente collegato alla parola cambiamento e alle sue possibili interpretazioni.

Il paradigma dello sviluppo umano (Tattersall, Ian, 1998) considera la crescita principalmente nella dimensione di fenomeno naturale e biologico. Questo paradigma rappresenta il bambino come un soggetto debole e privo di competenze, che si trova a passare progressivamente da un'iniziale condizione di sostanziale dipendenza, attraverso successivi stadi evolutivi in cui il precedente è il presupposto del successivo, a uno stadio caratterizzato dall'acquisizione di una razionalità, che è quella dell'adulto.

Diventare adulti, "Human Becomings" (Parse, 1998; Tattersall, Ian, 1998), significa, secondo questo approccio, raggiungere la meta finale di un viaggio in cui l'infanzia è una fase di passaggio e il bambino un essere privo di soggettività e individualità (Burman, 1994).

Agli antipodi di questo modello teorico si posiziona l'approccio storico-culturale (James, Jenks, Prout, 1998), il quale mostra quanto sia inadeguata la metafora della crescita per spiegare lo sviluppo dell'essere umano e, al posto di un soggetto che attende passivamente il succedersi delle diverse fasi, propone l'idea un essere umano capace di modificare e trasformare il proprio mondo

sociale attraverso l'uso degli strumenti che la propria cultura gli fornisce e che apprende ad utilizzare. Nell'approccio storico-culturale il bambino possiede già delle capacità e non deve attendere l'età adulta per acquisire quelle strutture necessarie per pensare. Entrambi gli approcci propongono un modello di cambiamento. Il primo però lo interpreta all'interno di strutture determinate socialmente o biologicamente, il secondo invece propone una continua messa in discussione dell'esistente e un'analisi delle relazioni di potere come azione individuale e collettiva.

Un ulteriore contributo alla definizione del concetto di *agency* è offerto dal lavoro di Emirbayer e Mische, che ne evidenzia la dimensione temporale. Nel loro approccio, gli autori presentano una "triade dell'*agency*" (1998) che implica:

1. un elemento iterativo, in cui gli attori incorporano modelli passati di pensiero e di azione nelle attività pratiche;
2. un elemento proiettivo, in cui gli attori immaginano e generano possibili traiettorie future di azione attraverso la riconfigurazione creativa della attuali strutture di pensiero e di azione in relazione con le loro speranze, paure e desideri;
3. un elemento pratico-valutativo, in cui gli attori elaborano giudizi pratici e normativi tra le possibili traiettorie di azione in risposta alle esigenze emergenti, ai dilemmi e alle ambiguità che emergono nelle situazioni che incontrano nel presente.

La prima dimensione della "triade dell'*agency*" è la ripetizione che caratterizza la routine (Corsaro, 1979), l'*habitus* (Bourdieu, 1995) il senso comune (Jedlowsky, 2008). La ripetizione svolge il ruolo di rassicurare, poiché segue i modelli sociali interiorizzati, ma permette, come dimostrano le ricerche sul gioco (Corsaro, 2005; Goldman, 1998; Sawyer, 1997; Schwartzman, 1978) di valorizzare anche il potenziale improvvisativo dei soggetti, i quali, utilizzando le conoscenze condivise, hanno modo di costruire nuove routine (Sawyer, 2010). L'elemento proiettivo, centrale nell' *agency*, si

misura in termini di capacità di fare ipotesi e di immaginare alternative. Secondo Emirbayer e Mische l'elemento proiettivo ha luogo soprattutto nelle situazioni intersoggettive, come la risoluzione dei conflitti, in cui si "contribuisce all'organizzazione sociale di gruppi di pari, allo sviluppo e al rafforzamento dei legami di amicizia, alla riaffermazione dei valori culturali, dello sviluppo individuale e della percezione di sé" (Corsaro, 2005, p. 243). I bambini come *agents*, a partire dagli schemi ricevuti, hanno la possibilità di riconfigurarli generando nuove risposte alle situazioni problematiche che devono affrontare nel corso della propria vita. "Immersi in un flusso temporale, si muovono'oltre se stessi', costruiscono immagini che cambiano in funzione del percorso che desiderano seguire, immaginando dove andare e come arrivarci a partire dal luogo che occupano nel presente" (Emirbayer e Mische, 1998).

Infine, la dimensione pratico-valutativa nel modello della triade emerge dalla riflessione e interpretazione prodotte da una situazione problematica. Di fronte a un problema concreto che richiede una decisione, è possibile, suggerisce Corsaro, "esaminare le ambiguità delle attività abituali, delle predisposizioni e degli schemi esistenti (caratterizzazione), valutare le possibili linee di azione a partire dalle possibilità e aspirazioni (deliberazione), raggiungere un consenso provvisorio sulle linee di azione o condotte da seguire (decisione) e infine realizzare le azioni decise (esecuzione)" (Corsaro, 2005).

Assumendo la prospettiva dell'*agency*, anche il bambino è visto come una persona che, attraverso la propria azione individuale e collettiva, può giocare un'influenza nelle proprie relazioni e nei processi decisionali che lo riguardano (Mayall, 2002). Ogni bambino viene considerato come il massimo esperto della situazione che sta vivendo e questa conoscenza può trovare posto anche nell'esperienza di affidamento (Mitchell et al., 2010). Recuperare la dimensione temporale dell'esperienza del bambino e del suo mondo di relazioni (Bronfenbrenner, 2005) ci permette di valorizzare il

progetto di affidamento familiare, in quanto il contesto sociale che si attiva intorno al bambino e al suo progetto può rappresentare un'occasione per attivare e sostenere la "resilienza" (Kolbo, 1996).

3 La fotografia nella ricerca scientifica

In questo capitolo sono approfondite le tematiche riguardanti l'utilizzo e le applicazioni della fotografia nell'indagine scientifica e nell'intervento socio-educativo. Particolare attenzione viene attribuita a questo strumento per il suo potere espressivo e narrativo nei diversi ambiti esplorati.

Obiettivo di questo capitolo è comprendere i motivi che portano la fotografia ad essere considerata un valido strumento sia di indagine e che di intervento.

I principali punti trattati sono, quindi, la sua capacità di descrivere in modo oggettivo la realtà, il potere evocativo delle immagini scattate, il suo essere strumento per l'espressione del proprio punto di vista sul mondo che ci circonda.

La disamina dell'argomento partirà dal rapporto fra fotografia ed antropologia, con particolare riferimento all'osservazione partecipante ed all'etnografia, per toccare l'utilizzo come strumento di denuncia sociale dell'approccio della fotografia documentaristica.

Per quanto riguarda ambiti più strettamente legati alla psicologia e pedagogia, vedremo come la fotografia è stata ed è utilizzata come strumento terapeutico nelle relazioni d'aiuto, il ruolo e l'importanza dell'immagine e del rapporto che essa intrattiene con la formazione di una visione del mondo (Ceruti M., 2003).

Infine verranno presentati due interessanti approcci che fanno della fotografia un importante strumento di espressione del punto di vista collettivo ed individuale: Photovoice e Mosaic Approach.

"La fotografia è un'immagine generata e distribuita automaticamente e necessariamente nel corso di un gioco basato sul caso da apparecchi programmati, un'immagine di uno stato di cose magico, e i cui simboli informano i destinatari, affinché assumano un comportamento improbabile" (Flusser, 2006, p.?).

Secondo Flusser la fotografia non è considerata come fonte di verità oggettuale, anzi, secondo questo a., l'oggettività delle immagini tecniche è un'illusione: la percezione visiva è molto più complessa del semplice frammento. La fotografia intrattiene, a differenza del disegno e delle arti pittoriche, un rapporto diretto, d'impronta del o sul reale.

"Una fotografia è un oggetto: ho fra le mani qualcosa di tangibile; è stata realizzata attraverso una metodologia, analogica o digitale; ciò che raffigura rimanda ad una serie di segni e significati in grado di restituire e promuovere la creazione intangibile di narrazioni, idee e cultura" (Flusser, 2006).

La collezione di fotografie è un modo per creare un nuovo piano di realtà che, almeno in apparenza, sembra rispecchiare la realtà significata.

La specificità del linguaggio fotografico può diventare strumento di analisi, di esplorazione conoscitiva perché può guardare in altro modo la realtà dato che è in grado di rilevare dettagli, sfumature, posizioni nello spazio che il flusso percettivo dello sguardo non è in grado di cogliere.

In tal caso, quando la parola interagisce con l'immagine, essa può contribuire a scomporre la sua continuità, inserendola in una mobilità cognitiva che la rende fonte possibile di approfondimento e conoscenza.

3.1 Fotografia ed Antropologia

Fin dalla sua comparsa, la fotografia venne ritenuta utile ai fini delle più disparate attività di documentazione scientifica. Naturalisti, geologi, archeologi, viaggiatori, e non solo pittori e ritrattisti, vi ricorsero nelle abituali attività artistiche e di studio, secondo l'idea che fosse capace di riprodurre la realtà con maggiore precisione e con minore dispendio di

tempo, di risorse e di energia.

Quando la fotografia fece la sua comparsa, il sentimento più diffuso fu quello che essa fosse una copia fedele della realtà. Essa era riuscita, per la prima volta, ad estromettere dalle operazioni di rappresentazione, l'intervento soggettivo dell'uomo.

La riproduzione della realtà, operata secondo le procedure fotografiche, costituiva un'importante testimonianza del sopravvento della società occidentale sulla natura e sulla morte, poiché essa era in grado di renderne memoria.

Lo studio scientifico della fotografia è stato dominato dagli storici dell'arte, alla ricerca delle opere più significative di artisti importanti e non. Negli ultimi decenni si sta, però, sviluppando un approccio sociale alla storia della fotografia, in cui le foto sono viste come *artefatti tecnologici* (Zucchermaglio, 2002) socialmente costruiti, che possono fornire informazioni sia sulla cultura dell'oggetto raffigurato, sia sulla cultura del soggetto che fotografa (Ruby, 1996).

Gli antropologi visuali hanno contribuito a questo movimento con le loro analisi storiche della pratica fotografica come parte di una manifestazione della cultura di appartenenza (Edwards, 1992). Questi studi rappresentano un tentativo di considerare il significato delle immagini come costruito nell'incontro fra la cultura dei partecipanti alla ricerca e l'apparecchio fotografico stesso.

Sono appunto le discipline antropologiche, impegnate nelle operazioni di studio di popoli ritenuti "primitivi", che fecero largo uso, nella seconda metà dell'Ottocento, della fotografia. Ed è proprio in questo periodo che avvenne un incontro tra antropologia e fotografia. Gli antropologi dunque, strinsero con questo nuovo strumento una relazione del tutto particolare.

L'antropologia ottocentesca, non sottopose l'uomo soltanto ad una analisi di carattere fisico-anatomico, ma estese le proprie ricerche alla cultura (abitazioni, oggetti d'uso domestico, attrezzi di lavoro, armi, ornamenti, ecc..) ai rituali religiosi, magici, ecc.. Compatibilmente con le

tecniche dell'epoca, che consentivano di fotografare soprattutto soggetti immobili, la rilevazione fotografica venne utilizzata per fini documentari e probatori sul versante etnografico.

Fin dal 1890, quando fotografare era diventato relativamente facile, la maggior parte dei ricercatori sul campo iniziò a produrre le immagini dei soggetti che studiava. Alcuni etnografi impiegarono le fotografie come metodo d'intervista, interessandosi alla risposta indotta dalla presentazione di una certa immagine (Ruby, 1996).

La funzione primaria delle fotografie scattate sul campo era di *fissare il ricordo*, come un prendere nota degli avvenimenti che stavano accadendo, per aiutare l'etnografo a ricostruire successivamente gli eventi. Le immagini raccolte potevano diventare illustrazioni per future pubblicazioni, diapositive per le lezioni, oppure, a volte, la base per una mostra. Una volta che il lavoro sul campo finiva, le fotografie venivano depositate, o in un museo o in un archivio personale dell'autore. Inoltre, tutto ciò che non era possibile trasportare in patria o spedire ai musei, come avveniva regolarmente con gli oggetti poco ingombranti, diveniva di competenza della riproduzione fotografica. Edifici, villaggi, ecc. che si sottraevano alla consueta pratica del "raccolgi e spedisci", venivano fotografati. Anche riti, festività, momenti vari di coesione sociale e di attività di gruppo, di caccia, di lavoro ecc. finivano nell'obiettivo di ricercatori sempre più interessati, con il passare degli anni, ad avviare studi sul fronte più specificamente socio-culturale andandosi sempre più svincolando dalla matrice antropometrica e naturalistica da cui prendevano origine.

In questi anni si sviluppò, inoltre, l'approccio dell'osservazione partecipante, una tecnica di ricerca ampiamente utilizzato in molte discipline, in particolare, antropologia culturale, ma anche sociologia e psicologia sociale. Il suo obiettivo è quello di acquisire una conoscenza approfondita di un determinato gruppo di individui e delle loro pratiche ... di vita?, attraverso un intenso coinvolgimento con gli stessi membri della comunità nel loro ambiente naturale, di solito per un periodo di tempo prolungato.

L'osservazione partecipante nasce nel lavoro sul campo degli antropologi sociali, in particolare Bronisław Malinowski (1922) e Franz Boas (1914) ed è stata utilizzata ampiamente da studiosi come Bronisław Malinowski (1922), Edward Evans-Pritchard (1940) e Margaret Mead (1928) nella prima metà del ventesimo secolo, ed è emerso come l'approccio principale per la ricerca etnografica ed antropologica. La metodologia partecipante enfatizza l'importanza dei rapporti personali con i membri della comunità, e la partecipazione alla vita sociale di un gruppo, come vie per conoscerne la cultura.

Questo stesso metodo o approccio? di studio è stato applicato anche all'interno della società occidentale, ed è particolarmente efficace nello studio di sub-culture o comunità in cui, essendo presente un forte senso di identità comune, solo facendone parte, l'osservatore potrebbe davvero ottenere accesso alla realtà di coloro che le compongono (DeWalt, DeWalt, & Wayland, 1998).

L'idea chiave è quella che l'etnografo partecipi alle attività della società da studiare, impari la lingua e le categorizzazioni dei soggetti studiati, permanendo sul campo per uno o due anni. Questo per stabilire un'empatia che permetta di rendere nella descrizione il punto di vista dei nativi. Fondamentale per quest'attività di studio è la capacità mimetica dell'antropologo, la sua abilità a conquistare la fiducia e diventare nativo (Malinowski, 1922).

Va però evidenziato che il ricercatore, pur impregnandosi dei modi di fare dell'ambiente in cui si trova, non si trasforma in un membro di quell'ambiente. Vi è, anzi, un continuo e fondamentale passaggio mentale tra il mondo di appartenenza e quello che si sta studiando. L'osservazione partecipante consente quindi di considerare con un certo distacco l'esperienza condivisa con gli appartenenti ad una cultura diversa dalla propria.

L'Antropologia Visuale

In questo contesto si è sviluppata, soprattutto negli ultimi trent'anni, *l'antropologia visuale*. Una particolare disciplina di studio che, seguendo i principi dell'osservazione partecipante, pone l'enfasi sull'uso della fotocamera e di tecniche audiovisive come strumenti della ricerca (Collier & Collier, 1986).

“L'antropologia visuale deve sviluppare una teoria generale del visivo, cioè di quel livello di cultura che si offre direttamente agli occhi dell'osservatore e che della cultura costituisce una chiave di accesso”.

(Fabietti U., e Remotti F., 1996, p.)

L'antropologia visuale nasce dalla convinzione che la cultura si manifesta attraverso simboli visibili come gesti, cerimonie, rituali e manufatti costruiti e situati in ambienti naturali. La cultura possiede, quindi, un aspetto visibile che i ricercatori dovrebbero essere in grado di registrare utilizzando tecnologie audiovisive (Ruby 1996).

Secondo questa definizione, l'oggetto di studio dell'antropologia visuale è da individuarsi:

- in tutto ciò che in una cultura si esprime visivamente,
- in tutto ciò che è possibile cogliere visivamente,
- in tutto ciò che è possibile registrare e fissare, ovvero trasporre in una adeguata documentazione scientifica mediante l'impiego di strumenti audio-visuali, quali la fotografia, gli audiovisivi e il film etnografico.

Esiste una relazione evidente tra la supposizione che la cultura è oggettivamente osservabile e la credenza nella neutralità ed oggettività delle tecnologie audiovisive. Seguendo una prospettiva positivista, la realtà può essere catturata senza i limiti della coscienza umana, tramite fotografie e film che forniscono una testimonianza irrepreensibile e di alta affidabilità.

Tenuto conto di questi presupposti, è logico che, non appena le tecnologie si sono rese disponibili, i ricercatori hanno iniziato ad usare la fotocamera

per produrre dati, tali da poter essere conservati in archivi, ed essere quindi disponibili per futuri studi (Edwards 1992).

Su questo tema hanno avuto una particolare rilevanza gli studi dell'antropologo italiano Raffaello Mazzacane che ha cercato di delineare secondo quali coordinate teoriche è possibile impiegare gli strumenti di registrazione visuale.

In particolare si è soffermato sul rapporto tra fotografia e ricerca antropologica. Partendo dal presupposto che alcuni aspetti della realtà si manifestano visivamente, e visivamente sono documentabili, Mazzacane ha individuato diverse tipologie di fotografie e diverse funzioni associate alla registrazione fotografica (Mazzacane, Lombardi Satriani, 1974). In particolare l'antropologo distingue tra:

fotografia analitica - è quella che isola e riproduce un dato della realtà che è possibile cogliere visivamente. Per esempio, una fotografia di un ex voto donato da un pellegrino alla divinità, laddove in essa compare soltanto l'ex voto, è una fotografia analitica, in quanto consente di vedere in modo particolareggiato il tipo di oggetto donato.

Fotografia sintetica - è quella che riproduce relazioni tra più aspetti che è ancora possibile cogliere visivamente. Per esempio, una fotografia di un gruppo di fedeli presenti in un pellegrinaggio, è una fotografia sintetica in quanto restituisce le relazioni sussistenti tra quelle persone.

Fotografia analogica - è quella, che attraverso la riproduzione di una quota del visuale, rimanda a qualcosa che non ha alcun referente visuale. Per esempio, una fotografia riprodotte una persona che piange nell'ambito di un pellegrinaggio richiamerà un determinato rapporto tra quella persona e la divinità, per cui si tratterà di una fotografia analogica.

Nello stesso saggio, Mazzacane si sofferma su un impiego ulteriore dei dati visuali, quello basato sui fotoschemi, definibili come: "*sistema integrato di immagini*" in cui le fotografie entrano in relazione le une con le altre. Secondo questa modalità di impiego delle fotografie, ogni immagine dice qualcosa di per sè, salvo che poi tutte insieme dicano

qualcosa in più; in questo caso l'obiettivo è di fissare alcune linee teoriche che servono per impiegare più fotografie in modo integrato.

L'ottica postmoderna ha però sottolineato che l'uso della fotocamera è sempre vincolato alla cultura di colui che sta dietro l'apparecchio, e che quindi le fotografie raccolte con questo metodo rappresentano un insieme formato dalla cultura del fotografo e dalla cultura di cui fa effettivamente parte l'oggetto fotografato. A seguito di questo pensiero, per ottenere una rappresentazione della realtà più affidabile possibile, i ricercatori coinvolgeranno gli stessi membri della comunità oggetto di studio, condividendo con loro gli strumenti usati nella ricerca (Ruby 1996).

In sintesi, ciò che ha reso fin da subito la fotografia uno strumento molto usato in antropologia, è la capacità di rappresentare la realtà in modo più oggettivo possibile, anche se il filtro culturale del fotografo influenza fortemente la scelta di cosa imprimere negli scatti. Inoltre la fotografia rappresenta un valido modo di comunicare anche con gruppi più isolati o con cui il problema linguistico potrebbe essere un ostacolo.

Non è, ovviamente, obiettivo dell'antropologia un intervento clinico-sociale, né esiste un diretto interesse alla denuncia di condizioni di vita limite delle comunità interessate, anche se, certamente, una qualunque ricerca fotografica che mostri culture e vita di popolazioni lontane, non solo in senso strettamente geografico, può essere utile ad una sensibilizzazione della società, anche scientifica, e quindi base per futuri interventi mirati, per esempio all'emancipazione o al miglioramento delle condizioni di vita.

3.1.1 La fotografia come strumento di denuncia sociale

La Documentary Photography (fotografia documentaria o documentaristica) è un settore della fotografia in cui le immagini, piuttosto che essere considerate semplicemente una forma d'arte o di registrazione, svolgono una funzione di denuncia sociale. La fotografia, grazie alla sua capacità di rappresentazione della realtà, è qui spesso usata per

incoraggiare il cambiamento politico e sociale. Attraverso le immagini, infatti, il pubblico acquisisce informazioni culturali, politiche e ambientali, in riferimento a contesti svantaggiati e comunità non emancipate?. Questa scuola di fotografia utilizza le immagini come prove documentate di una particolare situazione.

La fotografia documentaria ha denunciato, ad esempio, in piena rivoluzione industriale, la povertà di molti strati sociali, le misere condizioni di vita dei lavoratori, e lo sfruttamento del lavoro minorile. La fotografia è diventata uno strumento di analisi e di denuncia insostituibile perché permette di documentare quale sia la reale condizione di vita delle classi più povere e indifese.

I pionieri di questa concezione della fotografia sono considerati John Thomson e Adolph Smith che, nel 1877, pubblicarono il volume "Street Life in London", illustrato con 37 fotografie scattate da Thomson nei quartieri poveri della capitale inglese.

Poco più di dieci anni dopo, negli Stati Uniti, Jacob Riis pubblicò la sua prima opera *How the Other Half Lives* (1890), dove venivano ritratte le condizioni di estrema povertà vissute dagli abitanti dei quartieri più degradati di New York. La sua opera riuscì ad attrarre l'attenzione dell'allora governatore di New York, che si impegnò attivamente per il risanamento delle condizioni di vita di quelle aree.

Riis si rese presto conto che le sole parole non avevano sufficiente potere di sensibilizzazione e decise di ricorrere all'uso della fotografia, sicuro del fatto che solo lo shock provocato dalla visione di immagini così dure e crude avrebbe potuto far nascere nel paese un movimento d'opinione capace di spingere politici ed amministratori a dare una soluzione positiva a questo terribile problema.

Il suo successore fu Lewis Wickes Hine, che portò avanti una ricerca-denuncia sul lavoro minorile. Realizzò e pubblicò molti servizi fotografici sul lavoro nelle filande e nelle miniere, per conto del National Child Labor Committee, si occupò, inoltre, di documentare le condizioni in cui erano costretti gli immigrati al loro arrivo ad Ellis Island (Troncale 2007).

Il termine "documentaria" (documentary) fu, però, introdotto per la prima volta verso la metà degli anni '30, sempre negli Stati Uniti, per descrivere l'attività dei fotografi della Farm Security Administration, con lo scopo di documentare la situazione degli stati agricoli del centro e del centro-sud America, colpiti dalla siccità e dalla piaga della recessione economica, e fornire, inoltre, un'immagine esauriente della vita rurale americana.

Questo approccio alla fotografia è stato assimilato, col passare degli anni, al foto-giornalismo d'inchiesta, ma ha messo le basi per una concezione della fotografia come strumento di informazione e di educazione. È da questo presupposto che fotografi contemporanei come Wendy Ewald e Jim Hubbard hanno iniziato ad approfondire l'aspetto formativo della fotografia, soprattutto nell'ottica della salvaguardia dell'infanzia. Differenza sostanziale fra i due autori sopracitati ed i pionieri della fotografia documentaristica è che *l'uso della macchina fotografica viene affidato agli stessi bambini soggetto dell'inchiesta.*

Wendy Ewald ha iniziato ad utilizzare questo metodo per creare un rapporto diretto con i bambini con cui lavorava. Condividendo, infatti, con loro la macchina fotografica poteva entrare più facilmente in contatto con la realtà che i piccoli partecipanti descrivevano (Brown 2002). Per Ewald W. insegnare l'uso della fotocamera vuol dire insegnare un nuovo veicolo di espressione emotiva, che possa essere d'aiuto ad acquisire maggiore consapevolezza del mondo.

Il suo metodo parte dall'insegnamento all'utilizzo dell'apparecchio, da porre poi nelle mani dei partecipanti, con la semplice consegna di rappresentare alcuni aspetti, negativi e positivi, della loro realtà (Brown 2002). Altro elemento è l'alfabetizzazione attraverso la fotografia. I bambini infatti, non solo sono incoraggiati ad esplorare il loro mondo, ma utilizzano successivamente le immagini scattate come catalizzatori per l'espressione verbale e scritta.

Altro importante fotografo che fa della sua arte un impegno sociale è Jim Hubbard che ha fondato nel 1989 l'organizzazione Shooting Back,

volta a prendersi cura dei bambini di comunità a rischio, utilizzando l'insegnamento della fotografia come strumento di *empowerment*, tanto da voler sviluppare un programma che consentisse ai bambini senz'altro di acquisire le competenze fotografiche per poter così documentare il loro mondo.

Come è evidente l'interesse principale della Documentary Photography sono le comunità emarginate o che comunque vivono in uno stato di disagio sociale. Fin dall'inizio, le opere dei fotografi di questa scuola hanno cercato di portare a conoscenza del resto della società le condizioni di certe zone del mondo. In seguito, poi, abbiamo visto come questa disciplina si sia sviluppata anche in ambito educativo ed abbia iniziato ad usare la fotografia come strumento di *empowerment* di queste comunità. Questi autori hanno dimostrato certamente che la fotografia può essere uno strumento pedagogico di grande aiuto al cambiamento sociale.

3.2 Fotografia e Psicologia

La fotografia è entrata a far parte anche del repertorio di tecniche e strumenti a disposizione dello psicologo. In particolare con la tecnica del photovoice, per quanto concerne l'uso della fotografia nella ricerca partecipata di comunità, ma possiamo ritrovare l'utilizzo di materiale fotografico, in modo più o meno strutturato, in diversi ambiti delle relazioni d'aiuto, come ad esempio, *counselling*, psicoterapia e psicologia di comunità.

Gli elementi più evidenti sono quelli inerenti al potere narrativo ed evocativo della fotografia, soprattutto quando questa è chiamata in causa in terapie individuali e di gruppo, in questo caso si parla di Fototerapia e Fotografia Terapeutica, a seconda se le foto vengano prodotte all'interno del *setting* terapeutico come parte del percorso d'aiuto (Fototerapia), oppure vengano portate ed analizzate in terapia foto già scattate in precedenza (Fotografia Terapeutica) (Weiser, 1999).

3.2.1 Il potere narrativo della fotografia

Una delle caratteristiche che rendono interessante l'utilizzo della fotografia nelle relazioni d'aiuto è, come detto, il suo potere narrativo anche, e soprattutto, per quelle persone che a causa di disturbi di varia natura (derivanti da caratteristiche sia soggettive che sociali), hanno problemi di diverso livello nella produzione e comprensione linguistica.

La narrazione come forma di conoscenza della realtà e costruzione di significati, trova la propria origine negli studi di psicologia sociale classica (Lewin, 1946), e nella psicologia cognitiva (Bruner J., 1991). Le strutture narrative sono forme universali attraverso cui le persone comprendono la realtà e comunicano su di essa. Il racconto permette di costruire significati che consentono agli uomini di interagire con il sistema di convenzioni culturali all'interno del quale essi vivono, consente cioè di appropriarsi di interpretazioni già esistenti dei fenomeni sociali, di attribuzioni generalmente condivise. Nel raccontare vi è una forma di conoscenza sociale, cognitiva, affettiva che correla il nuovo con l'esistente attribuendo ad esso un senso. Si impara ad affrontare l'incerto, il non conosciuto attraverso un modo già sperimentato, veicolato da altri che hanno già vissuto e costruito queste conoscenze.

Affinché, infatti, l'esperienza acquisti un senso è necessario che sia inserita all'interno di una cornice di riferimento che la renda coerente ed integrata rispetto a tutte le altre esperienze vissute dalla persona. Gli eventi acquisiscono un loro significato solo se inserite all'interno di un contesto, di un tempo e quindi di una storia; all'interno, cioè, di un tessuto narrativo (Rossi, Rubecchini 2004). Oltre ad essere un essenziale strumento relazionale quindi, la narrazione rappresenta anche, e soprattutto, la via attraverso cui dare forma alla propria identità (Bruner J., 1997). La narrazione è inoltre una operazione di consapevolezza, è infatti il narratore che ogni volta che racconta una storia, compie un'operazione di selezione del materiale presente in memoria, in base a chi ha di fronte, come vuole apparire e cosa vuole raccontare. Non si può prescindere dal

concetto di intenzionalità in quanto, nel costruire storie, le persone determinano, oltre al significato che attribuiscono all'esperienza, anche quali aspetti dell'esperienza vissuta vengono selezionati per l'attribuzione del significato.

Quando parliamo di narrazione non ci limitiamo alla sola narrazione di tipo verbale ovviamente. L'operazione narrativa, infatti, può avvenire attraverso vari canali: dal linguaggio parlato, alla scrittura, all'immagine video, ed appunto, alla fotografia.

Proprio la fotografia è considerata oggi una via di accesso privilegiata alle narrazioni delle persone. Questo perché è in grado di essere, allo stesso tempo, mezzo espressivo e linguaggio specifico dotato di un proprio codice (Berman, 1996; Giusti, 1995).

Le foto sono sempre il risultato di un momento percettivo (Berman, 1996) in quanto rappresentano il modo che la persona ha di percepire il mondo. In uno scatto, infatti, il fotografo porta il suo modo di essere e di vedere il mondo, di relazionarsi con l'ambiente e gli altri che lo circondano.

Le immagini, secondo quest'ottica, non sono una riproduzione fedele della realtà, ma una sua selezione interpretativa, la percezione che ne ha l'osservatore. Non esiste, infatti, una realtà universale ed un unico modo di percepirla, la realtà è relativa alla percezione che ognuno ne ha e il suo significato è strettamente personale, sociale e culturale.

Nel lavoro con la fotografia all'interno del setting terapeutico, ciò che riveste importanza non è la foto, bensì il criterio che il cliente adotta nella scelta delle immagini da portare o da scattare all'interno del setting stesso, la fotografia ha, infatti, un illimitato potenziale simbolico. Ogni foto rappresenta, in fondo, un'immagine carica o caricabile di un senso esistenziale e un'importante traccia del percepito della persona che va in terapia.

L'azione di un terapeuta, quindi, è quella di facilitare il fiorire del racconto che la foto evoca nel cliente, l'interesse sarà rivolto non necessariamente al soggetto fotografato, ma soprattutto in quello che

viene da questo richiamato (Rossi O. 2009, Rubecchini, 2004). La fotografia diventa come un diario che viene letto e verbalizzato dalla persona.

Secondo gli autori quali? sono comunque vari i livelli che posseggono una loro valenza terapeutica all'interno del lavoro con le fotografie. Il soggetto fotografato può assumere così importanza in quanto in grado di richiamare in memoria sia eventi, accadimenti che processi relazionali. Il lavoro si può basare, quindi, sulle associazioni e le fantasie, che possono portare il cliente a prendere in considerazione nuove possibilità, fino alla formazione di un nuovo racconto.

In particolare, lavorando con la fotografia all'interno di un *setting* terapeutico, si può parlare di un livello di lavoro più passivo, in cui vengono portate foto scattate in passato da analizzare, o più attivo, in cui il lavoro fotografico viene prodotto durante la seduta (individualmente o in gruppo). In questo ultimo caso entriamo nel campo di quello che può essere chiamato un *intervento creativo* da parte del cliente (Rossi, Rubecchini 2004, Rossi 2009).

Weiser (1993,1999) fa una distinzione fra Fotografia Terapeutica e Fototerapia, (va bene in maiuscolo?) per distinguere appunto, il lavoro svolto, rispettivamente, con foto già scattate in altri contesti, e foto prodotte all'interno del processo terapeutico.

All'estremo della polarità attivo-creativa, o nell'ambito della Fototerapia per usare la distinzione di Weiser, si trova il *fotoromanzo*, lavoro in cui la produzione di immagini spetta al cliente e in cui è in atto l'intera operazione di narrazione precedentemente descritta. Il fotoromanzo è un lavoro che integra più modalità narrative: la fotografia, la recitazione, la scrittura, e volendo anche la scenografia, la scelta dei costumi ed altro a seconda delle possibilità personali e di tempo del cliente. Il fotoromanzo è una storia, un romanzo fotografato appunto, e ciò che interessa è che questo racconto viene creato dal cliente, o dal gruppo (Bravo, 2003).

Gli autori sottolineano poi, l'importanza *evocativa*, non solo delle fotografie, ma dello spazio intercorrente fra le immagini del fotoromanzo. Tra una tavola e l'altra, infatti, c'è un salto; questo salto tra

un'inquadratura e l'altra è il cuore del fotoromanzo in quanto crea uno spazio narrativo che sfugge, in un certo senso, alla consapevolezza, in quanto non è visibile, afferrabile. E' un vuoto che la persona riempie della sua storia e della sua fantasia. Così come c'è un testo, una sequenza di fotografie e di didascalie; c'è anche un sottotesto, che è fatto del vuoto, delle foto che non sono state scattate, delle battute che non sono state dette.

Le tecniche del fotoromanzo sono quindi un'applicazione pratica dei principi che legano fotografia e narrazione descritti precedentemente, e che rientrano in un campo di ricerca intervento nato circa trent'anni fa negli Stati Uniti: la Fototerapia.

3.2.2 La Fototerapia

Linda Berman (1996) e Judy Weiser (1993,1999) sono fra le prime autrici a parlare di Fototerapia come di un complesso di metodologie e tecniche di utilizzo di materiale fotografico all'interno delle relazioni d'aiuto.

Attualmente, la fototerapia, potrebbe essere considerata come un sistema articolato di tecniche di psicoterapia basato sull'utilizzo della fotografia da parte di figure professionali nel campo della salute mentale, e che servono ad aiutare i loro pazienti nelle indagini coscienti su se stessi, basandosi sugli *insight* causati dalle foto stesse (Berman 1996, Weiser 1993).

Joe Spence, altra pioniera della fototerapia, la definisce come l'utilizzo della fotografia per curare se stessi, prendendo unicamente in considerazione la possibilità della trasformazione attiva, ossia, comprendere e cambiare delle parti di sé grazie all'esplorazione delle proprie fotografie. Le fotografie in terapia possono aiutare il paziente a divenire più consapevole della propria identità fisica e a rafforzare la propria autostima, ma possono svolgere questa mansione anche al di fuori di uno strutturato *setting* terapeutico (Spence,1986).

Weiser (1999) compie, inoltre, una distinzione fra fototerapia e fotografia terapeutica, sottolineando che quest'ultima è costituita da attività

condotte autonomamente e al di fuori di un contesto formale di psicoterapia. La fotografia terapeutica, infatti, viene utilizzata dalle persone per la scoperta di se stesse o per obiettivi di espressione artistica, mentre gli psicoterapeuti utilizzano la fototerapia per assistere i loro pazienti, progettando lavori fotografici adatti ai casi in questione e svolgendo tali lavori all'interno del processo terapeutico.

L'autrice mette così in risalto il lavoro del terapeuta, sottolineandone l'importanza di guida nel lavoro di attivazione e rielaborazione delle esperienze. Pur riconoscendo la funzione comunque profondamente terapeutica in sé dell'esplorazione introspettiva con l'utilizzo della fotografia, soprattutto quando la macchina fotografica è un agente di cambiamento personale e sociale.

La fototerapia, inoltre, fa interagire le persone con le proprie costruzioni visive della realtà. Queste tecniche possono avere, così, un effetto particolarmente positivo quando sono utilizzate con soggetti per i quali la comunicazione verbale è fisicamente o mentalmente limitata, con soggetti emarginati a livello socio-culturale o che si trovino in situazioni di disagio (Berman 1996, Weiser 1999).

Perciò la fototerapia può essere specialmente utile, ed avere un effetto empowerizzante, quando è applicata in soggetti emarginati come disabili fisici e mentali, minoranze di genere o minoranze etniche, ed in contesti multiculturali nell'ambito degli interventi sulla diversità ed il superamento dei conflitti (Weiser 1993,1999 Giusti 1995).

Un'applicazione di questa tecnica in ambito di comunità la ritroviamo nel lavoro di Ayres Marques Pinto (2005) con anziani e pazienti psichiatrici. L'autore, un animatore socio-culturale, sottolinea alcune caratteristiche che rendono la fotografia di facile utilizzo con tali marginalità sociali:

- la fotografia facilita la connessione fra mondo interiore e mondo esteriore. L'immagine fotografica, infatti, non è costruita manualmente, ma viene catturata direttamente dal mondo esteriore, il fotografo è obbligato a uscire da sé, a stabilire un contatto con la realtà.

- L'alto potere decisionale che l'attività fotografica consegna agli "utenti": il fotografo è l'unico a decidere, in mezzo ad infinite possibilità, ciò che sarà immortalato.
- La familiarità con la fotografia. La grande maggioranza delle persone, anche se non ha conoscenze tecniche a riguardo, è entrata in contatto nella sua vita con la fotografia: può esser stato fotografato, aver scattato lui stesso delle foto o semplicemente averle viste appese al muro di casa -secondo il sociologo Marshall McLuhan, *l'uomo del novecento vede fotograficamente*-.
Citare correttamente

Per questa ragione la fotografia è uno strumento rassicurante anche per quelle persone più diffidenti verso la tecnologia o in generale verso un lavoro attivo in terapia.

Marques Pinto non dà, inoltre, molta importanza all'insegnamento della tecnica fotografica, le nozioni tecnico-teoriche devono essere prese in considerazione solo quando i partecipanti al progetto ne avvertono il bisogno (2005).

Il lavoro di Marques Pinto è utile in quanto ci offre la possibilità di vedere applicate le tecniche di Fototerapia in ambiti diversi da quelli strettamente psicoterapeutici.

3.3 Fotografia e Pedagogia

L'uso dello strumento fotografico offre l'opportunità di approfondire la conoscenza di *uno sguardo* e permette di progredire nella comprensione della psicologia del bambino nei suoi primi anni di vita. Ciò si aggiunge al cambiamento in atto nell'ambiente contemporaneo che vede la presenza di molteplici *artefatti tecnologici* sin dalla nascita.

Il rapido sviluppo tecnologico ha contribuito a facilitare la trasmissione di informazioni nelle quali s'inserisce in modo predominante la componente visiva in tutte le sue varie forme e declinazioni.

Sono molte le preoccupazioni sugli effetti delle immagini televisive sui bambini durante i primi anni di vita e poco si sa sugli effetti comportamentali indiretti di una esposizione prolungata, ma è certo che oggi, già a 3 anni, il bambino fa già parte del *villaggio globale* (McLuhan, Powers, 1989).

Dal modello ecologico (Bronferbener, 1979) rileviamo l'importanza attribuita al rapporto tra processo, persona, contesto e ambiente. Il comportamento si colloca all'interno di un sistema di connessioni a vari livelli - individuale, sociale, simbolico- consentendo una lettura dell'immagine collocata dentro la complessità ambientale, e in questo il linguaggio dell'immagine fotografica è al centro di opportunità da sperimentare.

All'interno della diffusione pervasiva dell'immagine si pone anche il problema del suo ruolo in rapporto alla scrittura e alla lingua e il ruolo e importanza dell'immagine e del rapporto che essa intrattiene con la formazione di una visione del mondo (Callari Galli M., Cambi, Ceruti M., 2003).

La tecnologia digitale, inoltre, apre le porte per la scoperta di una diversa forma di intenzionalità che non necessariamente precede lo scopo, ma che si profila dopo aver colto gli effetti prodotti dall'uso della nuova tecnologia digitale. Le osservazioni fatte su 3000 foto realizzate da bambini tra i 3 e i 7 anni nella scuola dell'infanzia nelle vallate dell'arco alpino (Schurch D., 2008) mostrano che il rapporto tra immagine mentale, percezione visiva e immagine che deriva dall'inquadratura e fotografia è molto più complesso e ricco di implicazioni di natura cognitiva ed epistemologica.

Fotografia e bambini

Alcune ricerche di taglio psico-pedagogico (?) si interrogano oggi su come il bambino possa e impari a conciliare, sintetizzare informazioni frammentate di varia origine e natura provenienti da un mondo sempre più complesso e tecnologico (Zucchermaglio, 1996). Ecco che, al bambino con la macchina fotografica in mano, viene data la facoltà di ritagliare e raccogliere pezzi di

un mondo che sembrava appartenere ai soli adulti; scattare fotografie del suo mondo e mettere l'adulto nella condizione di capirne il senso, significa compiere un passo, forse il primo, verso una nuova forma di presenza di tutti gli attori che operano nel sistema educativo (Bandura, 2000).

Le foto dei bambini vengono in genere scartate dagli adulti, analogamente con quanto accade con i disegni, perché non si conformano ai criteri estetici del prodotto fotografico applicati dall'adulto.

Nella ricerca sopra menzionata (Schurch D., 2008) il bambino è entrato in contatto con l'ambiente intra ed extra familiare nella veste di attore, un attore che agisce facendo uso di uno strumento che il mondo adulto non ha pensato per i bambini di quest'età. Si è cercato di capire cosa e come il bambino colga dei luoghi intorno a sé attraverso la presenza partecipante di insegnanti e ricercatori e la triangolazione critica (Metodologia della triangolazione o del dialogo incrociato -Clot, 2001):

- le immagini scelte dai bambini del loro territorio di vita rivelano la *specificità di uno sguardo* che risulta essere palesemente diverso da quello dell'adulto. Ciò presuppone e sostiene la concezione psicologica di un bambino che dispone di una propria specifica capacità di ritagliare tessere significative dal suo vissuto proiettandolo, oggettivandolo in immagini.
- Rapporto tra immagine e scrittura: Flusser (2006) rileva come con l'uso della fotografia abbia avuto inizio la "post-storia" a scapito della *ricostruzione storico-temporale* che fa capo alla scrittura e alla formulazione testuale.
- Causa e effetto: gli oggetti tecnologici sono in grado di produrre effetti che non sono rapportabili alla relazione -riconoscibile per il bambino perché fisicamente percepibile- di causa ed effetto. Ne consegue una rinuncia di qualsiasi spiegazione del come e del perché (Morin, 2001).
- Intenzionalità: le fotografie e i filmati non sono solo indici diretti dell'informazione che trasmettono, ma anch'essi possono attivare inferenze sulle intenzioni dell'autore (Arielli, 2006). Il significato

dell'immagine presenta perciò la sintesi di due intenzioni: quella che si manifesta nell'immagine e quella dell'osservatore (Flusser 2006).

Le immagini fotografiche quali? sono la testimonianza di come la fotografia e l'interpretazione che ne fanno l'adulto e il bambino, possano? essere oggetto di approfondimento: ciò che per contenuto, per struttura e per forma, i bambini hanno saputo rilevare in questa esperienza si è trasformato in messaggio: un messaggio che gli attori coinvolti hanno ripreso trasformandolo a vari livelli in oggetto di studio, di ripensamento e in qualche caso di riprogettazione. *L'altro sguardo* si è rivelato ricco di suggestioni, di punti di vista, di tematiche, che hanno saputo stupire il mondo degli adulti.

Il rapporto tra immagine e percezione dell'ambiente naturale, sociale e simbolico ha origini molto lontane (Anheim, 1954) e si fa avanti l'ipotesi che il bambino è in grado di presentare all'adulto un'immagine diversa del proprio territorio di vita, tanto da poter parlare di una specifica cultura infantile (Postman, 1984 non metterei questo riferimento, lascia stare) in quanto risponde a un proprio modo di concepire, d'interpretare e di simboleggiare il reale.

Dai 3 ai 7 anni si colloca un periodo della vita in cui si costruiscono le basi del pensiero e le competenze per l'inserimento linguistico, sociale e culturale e mettendo in relazione le tappe di questo processo con l'utilizzo della macchina fotografica (Schurch, 2006). ha potuto codificare alcune tappe:

1. la scoperta funzionale scoperta è corretto?
 2. la fase della condensazione
 3. la fase del realismo intenzionale
 4. la fase del realismo mancato
 5. la fase dell'intenzionalità comunicativa
 6. la fase dell'alfabetizzazione alla comunicazione attraverso l'immagine
- ha senso elencare queste fasi se vengono poi spiegate. Non vedo qui la spiegazione o mi sbaglio?

I bambini piccoli di che età? non rispettano i canoni di orientamento, luminosità, dettagli e insieme. Il loro sguardo sul mondo è meno prevedibile perché sfrutta lo strumento in modo non convenzionale.

La gamma di immagini che il bambino è portato a cogliere è inversamente proporzionale alla sua capacità di commentarla attraverso l'uso della parola: nella prima infanzia la fotografia è parte di un discorso incompiuto poiché spesso essa racconta qualche cosa che il bambino non sa dire.

Solo successivamente l'interpretazione della fotografia la rende molto simile ad un segno convenzionale. La fotografia diventa mezzo di conoscenza nel momento in cui consente il ritorno all'immagine per agire su di essa, catalogarla, rifiutarla o capire in cosa consista. L'intenzionalità parte dalla possibilità di operare una riflessione sull'agito (Schurch, 2006).

La rievocazione interpretativa dell'esperienza che il bambino fa guardando la foto conferisce forma e struttura a ciò che vede anche oltre il visibile. La fotografia svolge una funzione evocativa di un episodio che la fotografia non mostra, nello scarto tra la funzione del fotografare e il fotografato che può essere completamente avulso dal vissuto storico.

Il bambino è in grado di trasmettere informazioni ad un adulto che per qualche ragione non è in grado di vedere ciò che la routine di tutti i giorni gli occulta.

Ogni immagine è quasi sempre anche un riferimento di narrazione potenziale: il bambino sovrappone una forma interpretativa di ciò, che l'immagine non sempre evoca. Non si capisce perché elenco puntato da qui in poi. Va introdotto.

- Entro i 3 anni: la fase di comprensione dell'oggetto tecnologico e della sua funzionalità presuppone la presenza di un'importante attività di esplorazione oggettivante. La finalità del mezzo non è subito evidente per il bambino e l'intenzionalità prende forma nell'azione con e attraverso lo strumento. L'intenzionalità infatti presuppone una certa capacità anticipativa di ciò che si presume possa essere il risultato. A

questa età ciò che il bambino scorge attraverso l'apertura della macchina fotografica è oggetto di stupore: è come se si trovasse di fronte ad un'altra dimensione, il bambino si comporta come se lo strumento gli presentasse un altro mondo. Agli occhi del bambino la macchina fotografica produce realtà e perciò l'intenzionalità si costituisce attraverso l'azione sullo strumento. La consapevolezza del momento fotografico sembra acquisita con una riflessione tardiva. Più tardi il ricorso al commento linguistico collocherà l'immagine in rapporto al luogo e al tempo. Il bambino vive l'immagine come una parte di mondo che lui stesso produce e non che riproduce semplicemente.

Dall'effetto della fotografia percepita (stampata o visualizzata) prende progressivamente forma l'intenzionalità fotografica: la fotografia è una nuova realtà oggetto di un nuovo sguardo e di intenzionalità comunicativa.

- Verso i 5/6 anni il bambino avverte la portata comunicativa, conoscitiva e sociale del generare immagini. Lascia posto ad un ordine narrativo: la foto racconta un episodio di vita vissuta che può essere raccontato con vera e propria intenzionalità comunicativa.

La fotografia è oggetto di comunicazione e condivisione sociale. Attraverso il racconto di ciò che l'immagine rappresenta, il bambino ha la possibilità di costruire a vari livelli mentali le fasi del suo percorso di vita sfruttando le potenzialità evocative dello strumento fotografico.

La situazione comunicativa, inoltre lo spinge ad esplicitare ciò che si trova dentro e fuori l'immagine stimolando l'approfondimento e la scoperta di relazioni tra le cose o l'analisi nel vedere delle cose che la percezione visiva non riesce a cogliere.

L'immagine veicola schemi di significato a seconda delle situazioni comunicative in cui il bambino viene a trovarsi, non esiste una interpretazione secondaria univoca e immutabile dell'immagine fotografata: muta con il mutare del contesto comunicativo.

3.3.1 *La fotografia come strumento di ascolto e partecipazione*

Affidare gli apparecchi fotografici alle mani dei bambini, delle donne, dei lavoratori, o di chiunque altro abbia scarso potere nelle decisioni sulla propria vita, vuol dire promuovere ciò che l'educatore brasiliano Paulo Freire definiva "l'educazione alla coscienza critica" (Freire, P. 2002). Permettere, cioè, alle persone di documentare e discutere le loro condizioni di vita, così come le vedono loro. Questo processo permette anche ai membri delle comunità più emarginate, di comunicare ai *decision-maker* politici quali problemi sono i più urgenti da affrontare e dove, quindi, deve avvenire il cambiamento, ma anche ai bambini, qui intesi come portatori di una specifica cultura di riferimento, di uno specifico punto di vista sul mondo che li circonda, di comunicare agli e con gli adulti rispetto le cose per lo significative o degne di interesse.

L'assunto comune è che tutti gli esseri umani hanno una storia unica da documentare e che l'impegno del ricercatore, ma anche del terapeuta o dell'insegnante, possa essere quello di dare voce a quelle storie che spesso non sono ascoltate.

3.3.2 *Photovoice*

Photovoice è una strategia di ricerca-azione partecipativa basata sulla produzione di conoscenza, che utilizza la fotografia come strumento per promuovere un cambiamento sociale. Il potere di documentare la realtà viene affidato ai membri della comunità che la vivono giornalmente, così che venga loro concessa la possibilità di riflettere criticamente sulle questioni comunitarie in modo creativo. L'attenzione è posta sia sulle problematiche che sulle risorse in possesso; queste ultime saranno poi utilizzate per affrontare i problemi emersi nel modo più consono ed efficace (Santinello, 2013).

Si tratta, quindi, di un processo attraverso il quale le persone saranno in grado di identificare, rappresentare e migliorare la loro comunità

attraverso una specifica tecnica fotografica. Photovoice mira a raggiungere tre obiettivi principali (Wang & Burris 1997):

- permettere ai partecipanti di documentare e di riflettere su punti di forza e problemi della loro comunità;
- promuovere il dialogo critico e l'acquisizione di conoscenza circa i temi più rilevanti per la comunità, utilizzando gli scatti effettuati in sessioni di discussione di gruppo;
- riuscire a destare l'interesse dei *policy-makers* sui problemi rilevati.

Il concetto e la metodologia del *photovoice* sono stati sviluppati ed applicati per la prima volta nel 1992 da Caroline Wang e Mary Ann Burris con un gruppo di donne della comunità rurale cinese dello Yunnan (Wang, Burris et al 1996).

I concetti di partecipazione, educazione critica ed appoggio al cambiamento socio-politico sono stati i capisaldi di questo primo intervento che, nello specifico, trattava delle condizioni di vita e di salute delle donne appartenenti ad alcuni villaggi dello Yunnan, una regione situata nel sud-ovest della Cina. Sessantadue donne di diverse etnie e comunità hanno rappresentato fotograficamente la propria vita quotidiana, le stesse sono poi state incoraggiate, all'interno dei gruppi di discussione, ad analizzare criticamente e collettivamente le condizioni sociali che influenzavano il loro stato di salute (Wang, Burris et al 1996, 1997, Ying 2009).

Wang e colleghi hanno fatto leva sulle capacità creative delle partecipanti per meglio comprendere le loro condizioni e portarle all'attenzione dei decisori politici (Ying 2009), ciò ha consentito di facilitare lo sviluppo della loro creatività ed espressività, validando così la loro intelligenza ed affermando la loro autoefficacia, grazie al potere che l'espressione creativa ha di coinvolgere le persone e influire sul cambiamento (Wang et al. 1994).

Le foto del progetto sono state inizialmente esibite nelle contee locali, per poi raggiungere successivamente policy-makers ed istituzioni provinciali e Nazionali.

Gli interventi *photovoice* sono per definizione mirati allo sviluppo di azioni concrete che possano portare ad un effettivo miglioramento sociale. Nello specifico di questo primo intervento, in particolare, ci sono state tre iniziative politiche portate avanti successivamente dalle istituzioni: la creazioni di asili nido per i più piccoli, permettendo così alle giovani ragazze, che solitamente avevano l'incarico di prendersi cura di loro, di poter seguire un corso di studi; programmi di formazione per ostetriche ed assistenza alle partorienti; ed un programma di assegnazione di borse di studio alle giovani che desiderassero continuare la loro carriera scolastica (Ying 2009).

Per usare le parole della Wang, possiamo dire che: *"anche se una donna proveniente da una zona rurale come lo Yunnan, normalmente non ha speranze di raggiungere ed essere ascoltata dai policy-makers responsabili del governo della propria area, questo potere ce l'hanno, invece, le sue fotografie"* (Wang et al. 1996, p.?).

Questa esperienza ha dimostrato all'autrice ed al mondo accademico come il *photovoice* possa essere un valido metodo di supporto alle comunità, grazie alla sua forza di comunicare ai *decision-makers* politici le priorità percepite dai membri della stessa. E soprattutto di rendere possibile, anche per i gruppi più emarginati, raggiungere i vertici decisionali e poter influenzare le loro scelte, grazie ad un processo, l'intervento stesso, che rende alle persone il controllo sulle proprie vite individuali e comunitarie, fornendo, inoltre, nuove abilità creative e professionali (Wang, Redwood-Jones 2001).

Sebbene la fotografia sia uno strumento fruibile da chiunque, in un intervento che utilizzi la tecnica del *photovoice* è indispensabile seguire le fasi specifiche codificate da Wang. (Wang et al. 1998; Wang 1999).

Possiamo, inoltre, identificare cinque concetti chiave che sono comunque rappresentati in ogni applicazione del Photovoice, sia che

l'intervento riguardi comunità di immigrati, di senz'atetto, di persone che vivono un disagio mentale, di donne emarginate, o in generale di qualunque comunità necessiti di un intervento mirato all'emancipazione e alla ri- acquisizione di potere di controllo sulle proprie realtà.

Gli elementi alla base sono la partecipazione della comunità mirata all'azione sociale e il potere delle immagini di raggiungere anche le più alte sfere decisionali. Nel dettaglio:

1. Le immagini possono essere utilizzate come strumento d'insegnamento. Una serie di rappresentazioni visuali rappresentano, infatti, un sito di conoscenza circa la realtà in oggetto che può profondamente influenzare i comportamenti delle persone (Wang, 1999; Wang, Pies, 2009). Una fotografia può dare informazioni circa come le persone che le hanno scattate vedono loro stesse, il mondo che le circonda e cosa, di questo, percepiscono come significativa o differente dalla norma. È importante precisare, inoltre, che la lezione che prendiamo da un'immagine deriva sostanzialmente dall'interpretazione che ne viene fatta dall'osservatore (Rossi 2009, Minkler 2008), perchè il messaggio raggiunga l'obiettivo di influenzare certe scelte politico-sociali, è quindi necessario scegliere accuratamente cosa mostrare e soprattutto a chi.

2. Le rappresentazioni visuali, sia che siano foto o video, possono, infatti, influenzare le scelte politiche e l'opinione di massa.

Già negli anni sessanta alcuni autori si interrogavano sul modo che le immagini mediatiche avevano per influenzare i comportamenti. I media, infatti, non dicono alle masse direttamente cosa pensare, ma possono indicare su cosa fare attenzione e decidere di quale argomento parlare (Cohen 1963).

Tuttora, piuttosto che influenzare la politica in modo lineare, un'immagine fotografica può influenzare il nostro focus attenzionale ed il nostro punto di vista, contribuendo a fornire una nuova visione di una certa realtà, e questo può influenzare i policy- makers così come, a livello più ampio, la società di cui fanno parte (Wang, Pies 2009).

3. Quanto detto sopra porta alla definizione di un terzo concetto chiave, cioè che le persone appartenenti alla comunità di riferimento devono partecipare attivamente alla scelta di quali immagini portare ai policy-makers. Così da evitare che le politiche di welfare, per quanto utili si possano dimostrare, non trattino in realtà di ciò che le comunità target avevano bisogno o volevano. In Photovoice, dunque, le persone sono coinvolte in questo processo politico. Grazie all'uso delle macchine fotografiche, infatti, scattando le foto, sono loro stessi che creano fisicamente le immagini che rappresenteranno la loro realtà. E successivamente, discutendo in gruppo, loro che a queste immagini attribuiscono un significato.

4. Il fatto che i ricercatori coinvolgano fin dall'inizio i policy-makers e le altre personalità influenti come un audience per le richieste dei membri della comunità è centrale. Il potenziale di photovoice come strumento di influenza politica risiede infatti nello scambio interattivo di conoscenza che avviene fra le persone, i professionisti della salute e le istituzioni, grazie alle foto scattate (Wang 1997, 1999, Minkler 2008, Ying 2009), che possono essere anche motivo di avvicinamento fra le varie parti in causa, soprattutto quando la comunità oggetto dell'intervento si trova in una zona rurale di scarso interesse politico.

5. *Photovoice* integra il lavoro nelle comunità con la produzione di significati e l'azione sociale (Wang,1999). Questa tecnica affonda infatti, le sue radici nella consapevolezza che delle giuste politiche sociali possano sorgere solo integrando le conoscenze, abilità e risorse locali nel processo decisionale politico.

L'approccio *photovoice* segue i principi di Freire della coscienza critica, da cui mutua il concetto di presa di coscienza della propria condizione al fine di promuovere il cambiamento individuale della propria qualità della vita, l'importanza della condivisione delle proprie esperienze e la convinzione del potere delle immagini nell'aiutare le persone ad acquisire un pensiero critico circa le forze ed i fattori che influenzano le loro vite (Freire, 1970).

Accomunate alla fotografia documentaristica sono, invece, la considerazione della tecnica fotografica vera e propria, e la dimostrazione, specialmente nell'approccio usato dalla Ewald (1985, 1996) e da Hubbard (1991, 1994), che donne, bambini, giovani ed anziani senz'altro possono effettivamente usare i loro scatti come espressione delle loro emozioni. Direttamente, producendo cioè, con i loro scatti, il materiale fotografico da esporre.

Photovoice ed empowerment

Empowerment è un processo dell'azione sociale attraverso il quale le persone, le organizzazioni e le comunità acquisiscono competenza sulle proprie vite, al fine di cambiare il proprio ambiente sociale e politico per migliorare l'equità e la qualità di vita (Wallerstein, 2006).

Tale definizione contempla, oltre all'aspetto psicologico dell'empowerment, anche quello organizzativo e di comunità, presentando l'empowerment quale costrutto multilivello. Tale approccio multilivello è stato originariamente proposto da Rappaport (1984) ed elaborato da Zimmerman, che ha dato una chiara descrizione dei tre livelli di analisi: psicologico, organizzativo, sociale e di comunità. Zimmerman (2000) sottolinea che i tre livelli di analisi, benché descritti separatamente, sono strettamente interconnessi. Empowerment individuale, organizzativo e di comunità sono interdipendenti e ognuno è causa e al tempo stesso conseguenza dell'altro.

L'empowerment individuale è teorizzato come la combinazione di tre componenti:

1. convinzione soggettiva di poter influire sulle decisioni che incidono sulla propria vita (componente intrapersonale);
2. capacità di comprendere il proprio ambiente (componente interpersonale);
3. partecipazione ad attività collettive mirate a influenzare l'ambiente socio- politico (componente comportamentale).

In *photovoice*, la capacità di comprendere il proprio ambiente è stimolata fin dal lavoro di raccolta foto, dove il partecipante cerca nella sua comunità luoghi, persone e momenti di vita da imprimere nella memoria digitale della fotocamera. La partecipazione in attività collettive volte al cambiamento e la convinzione di potere influire sulla propria vita sono elementi cardine che si ritrovano durante tutto il processo di intervento. La definizione comune delle foto più rappresentative, l'esposizione pubblica e la collaborazione con partner ed istituzioni locali ne sono alcuni esempi concreti.

A livello organizzativo, *l'empowerment* include i processi e le strutture organizzative che aumentano la partecipazione dei membri e migliorano l'efficacia dell'organizzazione nel raggiungere i propri scopi. Un'organizzazione che dà l'opportunità ai propri membri di aumentare il controllo sulla propria esistenza è definita organizzazione "empowering"; un'organizzazione che si sviluppa con successo e che influenza le decisioni politiche è definita un'organizzazione "empowered". (Zimmerman 2000)

Photovoice favorisce la capacità di gestire la diversità delle idee e dei punti di vista in favore di un incremento dell'efficacia del gruppo, i partecipanti dovranno, infatti, confrontarsi fra di loro nelle varie sessioni di discussione, portando ognuno il proprio punto di vista, ma con il dichiarato obiettivo comune di raggiungere una decisione che sia prima di tutto la più utile per la comunità.

Il livello definito come empowerment di comunità, infine, riguarda l'azione collettiva finalizzata a migliorare la qualità di vita, e le connessioni tra le organizzazioni e le agenzie presenti nella comunità. Attraverso l'empowerment di comunità si vuole realizzare una comunità in cui i cittadini hanno le competenze, la motivazione e le risorse per intraprendere attività volte al miglioramento della vita (Zimmerman 2000).

Ogni intervento photovoice è mirato all'implementazione di azioni concrete nella comunità di riferimento, per riuscire, poi, a creare un ponte fra comunità ed istituzioni, cercando di destare in quest'ultime un interesse concreto sulle sorti comunitarie, è uno dei principali obiettivi del

photovoice (Wang & Burris 1997), tutto il materiale che si raccoglie durante il photovoice può essere, infatti, usato per presentare la situazione a istituzioni che in qualche modo sono detentrici del potere del cambiamento, rappresentando, soprattutto per quelle comunità più emarginate, una possibilità per poter avanzare le loro richieste. Inoltre, insegnando l'uso di un nuovo strumento per esprimere emozioni e punti di vista (la macchina fotografica) si passano nuove risorse e nuove competenze ai membri del gruppo di lavoro, a cui poi spetta, con l'aiuto dei conduttori del progetto, di trasmettere queste nuove conoscenze a tutta la comunità.

In conclusione, ciò che Photovoice può offrire è un alto potenziale di emancipazione. I membri di comunità prive di potere, entrano nei progetti Photovoice come soggetti attivi e non come oggetti passivi di ricerca, che attraverso le foto e successivi momenti di condivisione e co-costruzione di significati, sono in grado di raccontare la propria storia.

L'utilizzo dei supporti visivi aiuta ad allargare la cerchia degli interlocutori, ma genera anche un dialogo tra i partecipanti e tra i partecipanti e le loro comunità. Tale dialogo è fondamentale per rafforzare il tessuto comunicativo, promuovendo il senso di appartenenza che faciliterà successivamente l'azione collettiva volta al cambiamento sociale.

3.3.3 Mosaic Approach

Il Mosaic Approach (Clark, A. 2010) è un approccio partecipativo multi-metodo per sostenere l'ascolto dei bambini che unisce tecniche visuali e verbali e rileva la prospettiva del bambino su un particolare aspetto della sua esperienza quotidiana per condividerla con gli adulti. La parola Mosaic rappresenta il comporre i diversi pezzi di informazioni e materiali che restituiscono il punto di vista del bambino. Questo approccio vede i bambini come attori sociali competenti, esperti del mondo in cui vivono (James and Prout, 1997) capaci di esprimere se stessi attraverso "i cento linguaggi dei bambini" (Malaguzzi, 1995). In particolare può aiutare i

bambini a riflettere sull'esperienza che stanno vivendo, costruire significati condivisi tra adulti e bambini e contribuire a prendere le decisioni future in modo condiviso con i bambini coinvolti in esse.

Il Mosaic Approach permette di "mettersi dalla parte dei bambini" e guardare il mondo con i loro occhi evidenziando punti di forza e punti di debolezza dell'esperienza da loro vissuta in quel momento, e facendo emergere eventuali convergenze e divergenze con il punto di vista di genitori e operatori sullo stesso oggetto di osservazione. Si avrà così un quadro articolato sui bisogni espressi dai bambini e eventuali risorse "nuove" da prendere in considerazione per la progettazione degli interventi. Lo strumento più innovativo utilizzato è la fotografia. Essa risulta essere molto efficace non solo perché riproduce visivamente ciò che il bambino vuole mostrare, ma anche per le potenzialità emotive che l'uso dell'immagine apre nel dialogo e la relazione anche con bambini molto piccoli o che non hanno sviluppato (disabilità, ritardo evolutivo, disturbo del linguaggio, ecc. ...) il canale verbale.

L'importanza attribuita al rapporto tra processo, persona, contesto e ambiente, che abbiamo già rilevato all'interno del modello ecologico (Bronfenbrenner, 2005), colloca la lettura dell'immagine all'interno di un sistema di connessioni a vari livelli - individuale, sociale, relazionale- dentro la complessità ambientale in cui è inserito il bambino e si arricchisce della narrazione che dall'immagine può scaturire, approfondendola.

La fotografia, allora, diventa "mezzo di conoscenza nel momento in cui consente il ritorno all'immagine per agire su di essa, catalogarla, rifiutarla o capire in cosa consista" (Schurch, 2007) e la rievocazione interpretativa dell'esperienza che il bambino farà guardando la foto conferisce forma e struttura a ciò che vede, anche oltre il visibile.

Il Mosaic Approach, finora usato in ricerche realizzate nei servizi per la prima e seconda (?) infanzia (Wigfall and Moss, 2001; Clark and Moss, 2005), mette in luce grandi potenzialità nel raccogliere e documentare l'esperienza vissuta dai bambini anche più piccoli (fin dai 3 anni) e comunicarla agli adulti.

In particolare può aiutare i bambini a riflettere sull'esperienza che stanno vivendo, costruire significati condivisi tra adulti e bambini e contribuire a prendere le decisioni future in modo condiviso con i bambini coinvolti in esse.

Le principali **caratteristiche** del Mosaic Approach:

- offre strumenti per ascoltare,
- organizza le tappe dell'ascolto,
- crea possibilità di confronto tra il punto di vista dei bambini e degli adulti,
- permette la discussione del materiale prodotto dai bambini,
- permette la decisione condivisa (?) circa le cose da mantenere e quelle da cambiare,
- fa emergere i significati degli spazi abitati (si introduce qui la dimensione dello spazio, forse va spiegato qsa in più?) dai bambini e permette l'espressione dei sentimenti ad essi collegati (Hart, 1979).

Mosaic Approach utilizza un insieme di strumenti che guidano l'osservazione, l'espressione dei sentimenti, il confronto dei punti di vista adulti-bambini sul contesto di vita contingente del bambino, dove la fotografia è il mediatore che favorisce sia la partecipazione dei bambini che delle figure genitoriali, nonché offre elementi utili all'operatore per la progettazione degli interventi educativi. Mosaic Approach permette di "mettersi dalla parte dei bambini" e guardare il mondo con i loro occhi evidenziando punti di forza e punti di debolezza dell'esperienza da loro vissuta in quel momento, e facendo emergere eventuali convergenze e divergenze con il punto di vista di genitori e operatori sullo stesso oggetto di osservazione. Si avrà così un quadro articolato sui bisogni espressi dai bambini e eventuali risorse "nuove" da prendere in considerazione per la progettazione degli interventi con bambini molto piccoli o che non hanno sviluppato (disabilità, ritardo evolutivo, disturbo del linguaggio, ecc. ...) il canale verbale.

La triangolazione dei punti di vista, poi, permette di individuare i bisogni e le risorse di ciascun attore coinvolto (compreso l'operatore), per giungere ad una presa di decisioni partecipata e alla progettazione consapevole delle azioni di tutela.

Le fasi del Mosaic Approach

La scelta di usare gli strumenti del Mosaic Approach è presa in equipe a partire dall'analisi della situazione personale e familiare. Il Mosaic Approach è infatti uno strumento dell'équipe e non del singolo operatore; dare voce ai bambini può significare doversi confrontare con questioni delicate, domande e dolori, che sebbene siano conosciuti, vengono generalmente delegati alla dimensione clinica. E' per questo necessario condividere l'esperienza con gli altri professionisti e restituire al bambino e alla famiglia, in modo trasparente, non solo gli obiettivi, ma anche i risultati e le eventuali decisioni dell'équipe al termine del lavoro.

La strategia di utilizzo del (?) Mosaic Approach può essere suddivisa in tre fasi: introduzione al progetto (quale? A seconda dei contesti... spiegare meglio...), intervento ed elaborazione del materiale prodotto.

Fase 1: Introduzione

Quando e con chi? usare MA: bambini piccoli (dai 3 anni ai?), bambini con ritardo dello sviluppo o difficoltà di linguaggio/espressione, gruppi di adolescenti.

Una volta individuati il/i bambino/i cui proporre il lavoro, si presentano il progetto e le diverse fasi di realizzazione, in modo tale da chiarire sin dall'inizio quali sono gli obiettivi e cosa ci si aspetta da questa attività. Tenendo conto dell'età del bambino, l'attività fotografica può essere inserita, ad esempio, in una visita domiciliare in cui fare una passeggiata con il bambino o un colloquio in cui, per accompagnarlo nella prefigurazione delle attività, si introduce il progetto invitando il bambino stesso a disegnare e/o parlare degli spazi di vita nei quali realizzerà le fotografie.

Una volta proposta l'attività al bambino vanno informati e coinvolti i suoi contesti di vita (casa-famiglia, scuola, comunità..) perché facilitino e sostengano le azioni di questa attività.

Fase 2: L'intervento

L'intervento inizia con una fase informativa nella quale, se necessario, si presenta lo strumento della macchina fotografica e il suo funzionamento. In questo momento iniziale si definiscono e si condividono con il bambino le consegne e i tempi di realizzazione dell'attività; qualora fosse necessario, anche il patto di responsabilità.

Concluso il tempo dedicato alla realizzazione delle foto da parte del bambino, si stampano o si visualizzano tutte le foto scattate e si invita il bambino a:

a) Raccontare le foto scattate

in questa fase si potrà strutturare una breve intervista chiedendo

- ✓ Cosa hai fotografato qui?
- ✓ Mi descrivi la fotografia?
- ✓ In che momento della tua giornata?
- ✓ Perché hai scelto di fare questa fotografia?
- ✓ ...

scegliere le foto per comporre l'**album**

per ogni foto scelta **attribuire un titolo o una didascalia**

Per la riuscita dell'intervento è importante che il bambino venga messo nelle condizioni di raccontare cosa ha ritratto nelle foto e perché le ha scelte per il suo album. L'operatore dovrà dunque stimolare il racconto con domande semplici e allo stesso tempo registrare la voce del bambino per raccogliere il suo punto di vista. È opportuno che l'operatore si munisca di registratore o di altri strumenti per documentare il racconto.

Fase 3: Elaborazione

Questa terza ed ultima fase dell'intervento è dedicata alla condivisione del racconto fatto dal bambino con gli adulti (genitori e operatori) al fine di favorire un confronto tra i diversi punti di vista a partire dall'album costruito dal bambino.

Al termine della condivisione sarà possibile comporre i punti di vista degli attori coinvolti e decidere le dimensioni da progettare o ri-progettare.

Il progetto così definito sarà restituito a tutti i protagonisti dell'intervento attraverso la presentazione delle azioni progettate a famiglia e bambino.

Fasi	Azioni
Introduzione	<ul style="list-style-type: none"> ✓ presentazione al bambino dell'attività fotografica ✓ mappatura dei luoghi in cui realizzare le foto ✓ informazione dei contesti di vita del bambino in cui potrà fotografare
intervento	<ul style="list-style-type: none"> ✓ definizione della consegna al bambino (tempi e modalità dell'attività) ✓ fotografia ✓ descrizione foto ✓ scelta delle foto per la costruzione dell'album ✓ titolazione e/o didascalia ✓ racconto del bambino
elaborazione	<ul style="list-style-type: none"> ✓ confronto dei punti di vista con gli altri adulti (genitori e operatori): triangolazione ✓ progettazione del cambiamento: microplanning ✓ condivisione con il bambino e restituzione delle decisioni prese: patto educativo

Il tempo necessario per la realizzazione di tutte le fasi Mosaic Approach può variare dall'età del bambino, dal contesto e dalle finalità dell'intervento e dagli strumenti utilizzati (non è escluso, con i ragazzi sopra i 10 anni l'utilizzo del formato digitale delle foto e della costruzione dell'album).

Qualora si realizzino due attività con l'approccio Mosaic Approach a distanza di un tempo stabilito, si apre una nuova opportunità di riflessione e condivisione con il bambino e la famiglia relativamente alla dimensione del cambiamento. Ad esempio, confrontare due album costruiti dallo stesso bambino in due tempi diversi permette di riconoscere i cambiamenti e riflettere sulle situazioni vissute, eventualmente anche a fini autovalutativi circa le decisioni prese o di monitoraggio per una riprogettazione continua dell'intervento.

3.4 Questioni etiche

I problemi di etica sono una parte integrante della realtà giornaliera dei progetti di ricerca partecipata con i gruppi più vulnerabili, specialmente, quando i risultati sono delle immagini che potrebbero essere divulgate. Anche per questo motivo la discussione sulle problematiche che possono derivare dagli interventi, sono considerate fin dalla fase di progettazione frase non chiara.

La prima area di cosa? è la *protezione dei partecipanti*, che assume primaria importanza in tutte le fasi dell'intervento.

Prima di tutto bisogna considerare che la partecipazione ad un progetto di questo tipo può comportare un certo livello di rischio per i partecipanti. L'entità del rischio può variare a seconda delle caratteristiche individuali e di contesto, e può essere di tipo emotivo, psicologico, fisico, politico, economico, culturale o sociale. Per diminuire l'impatto di possibili fattori di rischio, si prevedono momenti di discussione di questi fattori insieme ai facilitatori o, comunque con esperti del settore, e con i partecipanti che devono sentirsi sicuri di poter esprimere le loro sensazioni a riguardo, senza esser giudicati e senza che queste abbiano una ripercussione negativa sul ruolo e le attività svolte da quest'ultimi nel progetto. I partecipanti al progetto saranno così chiamati ad esprimere i propri sentimenti, preoccupazioni ed esperienze a riguardo. Questo processo è importante per esplorare le sensazioni provenienti direttamente da chi vive la realtà giornaliera oggetto di esame, e può essere d'aiuto

per sviluppare un'idea creativa da attuare, oltre che iniziare a prendere confidenza col lavoro cooperativo di gruppo. In nessun caso deve essere fatta pressione sui partecipanti affinché esprimano particolari contenuti od esperienze che potrebbero essere rilevanti per il progetto. Se un partecipante preferisce che alcune sue esperienze e sensazioni rimangano private, non deve essere obbligato a parlarne. La scelta sui contenuti da rendere pubblici deve essere di proprietà dei partecipanti e deve essere regolarmente revisionata e discussa.

Specialmente quando il lavoro svolto è basato sulle loro esperienze personali.

In particolare gli interventi che coinvolgono i minori, dovranno essere seguite tutte le politiche di protezione dell'infanzia e dovranno ovviamente essere garantiti i principi di riservatezza ed anonimato. Deve essere seguito il principio per cui tutto ciò che viene discusso entro il gruppo non deve essere reso pubblico, ed inoltre, se richiesto dal partecipante, devono essere previste modalità che ne garantiscano l'anonimato.

La promozione del benessere dei partecipanti è uno degli obiettivi degli interventi, ovviamente con benessere si intende non solo uno stato fisico, ma anche psicologico e sociale della persona.

Fin dal principio è fondamentale che i partecipanti non si creino aspettative irrealistiche sul progetto. La gestione delle aspettative passa attraverso la conoscenza, fin dall'inizio, delle tempistiche, della fine del progetto, e cosa questo significherà concretamente per loro. Importante è che in nessun modo i partecipanti dovranno essere portati a credere che le circostanze attuali cambieranno drasticamente ed immediatamente con la conclusione del progetto.

Un'ultima considerazione riguarda le pari opportunità nell'accesso alle risorse. Purtroppo è possibile che la partecipazione o meno all'intervento porti, a livello generale, ad un'ineguale possibilità di accedere alle risorse. Tali situazioni, che non è sempre possibile evitare è doveroso che non siano assolutamente trascurate.

Nell'ambito della ricerca partecipata, i programmi sono un punto d'incontro fra le idee e le opinioni di partecipanti, facilitatori, organizzazioni promotrici e partner. Assume eticamente importanza, quindi, che tutte le decisioni chiave siano discusse, che il processo di presa di decisione sia trasparente e che, ovviamente, gli interessi dei partecipanti abbiano sempre la priorità. I membri del gruppo, devono essere pertanto regolarmente informati su le questioni riguardanti il progetto, i suoi scopi, le attività principali e l'uso delle immagini. Evidentemente se esistono obiettivi precedentemente concordati devono essere chiaramente comunicati fin dal principio.

Palesemente, le questioni riguardanti le decisioni circa il materiale fotografico prodotto, assumono, in un intervento come photovoice o mosaic approach, una importanza primaria. La maggior parte dei progetti, infatti, culmina con un'esposizione pubblica delle immagini scattate o la presentazione del proprio album ad altri, questo è sicuramente un momento molto importante per i partecipanti che percepiscono un senso di orgoglio e di validazione per il lavoro svolto. Ma possono essere avvertiti anche sentimenti di tensione.

Naturalmente a tutti i partecipanti è chiesto di dare il proprio consenso informato all'uso delle immagini. Anche questo può essere considerato un processo di decision-making, in quanto è parte dell'intervento l'obiettivo di fornire una completa informazione degli scopi dell'esposizione e delle possibilità offerte attraverso la pubblicazione delle foto, così che i partecipanti possano avere piena consapevolezza delle loro scelte. Il consenso è richiesto anche ai genitori o ai tutori in caso i partecipanti non siano maggiorenni. In ogni caso, se alcuni individui non possono, o non vogliono, dare il proprio consenso, le foto non saranno esposte pubblicamente.

Il copyright delle foto, inoltre, è di esclusiva proprietà dei partecipanti che le hanno scattate, gli stessi saranno chiamati a firmare un accordo in cui, usando termini semplici e comprensibili, verranno chiarite le differenti opzioni sull'uso delle loro immagini. Ovviamente è un diritto di tutti coloro

che hanno partecipato ritirare il proprio consenso all'uso delle foto e quindi la cancellazione delle stesse dagli archivi dove sono state sistemate.

Pubblicazione

Tutti i progetti che hanno un elemento pubblico al loro interno, devono porre attenzione sull'impatto che questo potrebbe avere su chi lo svolge.

È dunque di vitale importanza che venga dato ai partecipanti modo di comprendere completamente il contesto pubblico in cui le immagini saranno esposte, spiegando soprattutto le potenziali conseguenze, positive e negative, dell'esposizione pubblica del loro lavoro.

Inoltre, è necessario prendere in considerazione che una pubblica mostra, può attrarre l'interesse dei media. I quali possono avere propri interessi ed idee su come rappresentare il progetto e chi vi ha partecipato. È doveroso, perciò, preparare i partecipanti all'interazione ed alla pressione mediatica, programmando specifici gruppi di discussione volti ad esplorarne rischi e benefici.

Un'ultima considerazione etica che riguarda tali progetti è che, come molti interventi sociali, usare categorie sociali pre-esistenti (quartieri poveri, emarginati, senz'atletto...) per definire i gruppi con cui lavora, significa usare etichette non è desiderabili da parte degli individui, ed alle volte può essere proprio quella rappresentazione che cercano di combattere attraverso l'intervento fotografico.

Per far fronte a questo problema gli operatori che lavorano ad un progetto simile dovrebbero ricordare che fra le finalità di questi interventi c'è il supporto a modificare le rappresentazioni negative tradizionali, facilitando la creazione di alternative possibili ed azioni volte al cambiamento, con sempre grande attenzione a quelli che sono i loro punti di forza che, spesso, l'accezione negativa data alla loro categoria sociale nemmeno prevede.

3.5 Conclusioni

Nei suoi ormai quasi duecento anni di storia la fotografia ha trovato, come abbiamo visto, varie applicazioni nel mondo scientifico.

Da un lato le cosiddette scienze esatte, quali fisica o astronomia, hanno individuato nella fotografia capacità tecniche che le rendono possibile descrivere eventi in modo più accurato di quello che l'essere umano aveva fatto prima del suo avvento, dall'altro discipline come la psicologia si sono da subito interessate a caratteristiche più "sociali" della fotografia.

Riassumendo, dall'analisi fatta in questo capitolo, risaltano alcune caratteristiche principali: si tratta, ad esempio, del ruolo della fotografia come *strumento di empowerment*, tema alla base dei lavori più sociologici, e come la macchina fotografica possa essere un'importante *strumento espressivo-comunicativo* soprattutto per quei gruppi, di adulti o bambini, che faticano a far sentire il proprio punto di vista sul mondo che pure li riguarda. In sostanza, la fotografia offre una possibilità di portare all'attenzione di una porzione più ampia della popolazione quelli che sono i diversi punti di vista che ruotano attorno ad uno stesso contesto permettendo inoltre di acquisire nuove competenze cognitive e relazionali.

Il ruolo "empowerizzante" della fotografia si ritrova, più o meno accentuato, in tutte le applicazioni in campo terapeutico ed educativo. Sia per favorire lo sviluppo di nuove prospettive sulla realtà in esame o come aiuto nell'insegnamento di nuove capacità, il potere pedagogico della fotografia è un elemento trasversale e ricorrente in tutte le applicazioni nelle scienze sociali.

In psicoterapia, assume maggior risalto il potere evocativo ed interpretativo delle immagini scattate, sia che esse siano portate in terapia, sia che siano risultato del percorso di cura stesso.

Una delle prerogative principali, invece, della fotografia documentaria del Photovoice, è la forza che le immagini hanno di scuotere le coscienze della massa. Da questa considerazione deriva uno degli obiettivi che queste discipline si pongono: denunciare le realtà di disagio sociale in cui intervengono e portare sul tavolo dei decision-maker le vite dei cittadini di

queste comunità. Mentre con il Mosaic Approach, la fotografia porta all'interno della complessità del contesto da trasformare lo sguardo di attori competenti, finora poco ascoltati, come i bambini molto piccoli, con l'impegno di tenerne conto nelle decisioni da mettere in campo. Infine, una caratteristica che è anche prerogativa per tutti questi tipi di interventi è l'alta familiarità che tutti hanno con le fotografie. Difficilmente, a meno di non vivere totalmente isolati dal resto del mondo, si troverà qualcuno che non ha mai usato una macchina fotografica o semplicemente non abbia mai visto una fotografia. Le immagini, veicolano fundamentalmente emozioni, e non hanno bisogno di traduzioni linguistiche. Possiamo dunque considerare la fotografia come un linguaggio universale.

4 La Ricerca

Una ricerca che ascolta l'esperienza è quella che parte da una domanda, ma poi si lascia interrogare dal contesto e «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» (Mortari, ...).

La predisposizione della cornice generale della proposta-intervento si è avvalsa, oltre che delle riflessioni teoriche, anche della voce di alcuni testimoni privilegiati del contesto dei servizi sociali intervistati precedentemente la formulazione la domanda di ricerca, che hanno permesso di cogliere alcune importanti ricadute di ordine pratico, consentendo una prima "messa alla prova" delle indicazioni che si andavano via via elaborando.

4.1 La cornice teorica di riferimento

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». 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" (Mortari).

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’approfondimento (Mantovani, 1995).

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” (Mortari,).

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’indagine.

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 ricerca conduce». 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” (Orlando Cian,).

La cornice teorica di riferimento di questa ricerca, nello specifico, è:

- approccio ecologico dello sviluppo umano;
- approccio partecipativo;
- approccio ricerca – intervento – formazione;

Il modello ecologico dello sviluppo umano

Il modello bio-ecologico dello sviluppo umano elaborato da Bronfenbrenner (1979, 2005) si inserisce nella corrente del pensiero ecologico iniziata da Bateson (1973), che riconosce una relazione di complementarità tra il soggetto umano e l’ambiente. Bronfenbrenner (1979, 2005) riporta come essa «implichi lo studio scientifico del

progressivo adattamento reciproco tra un essere umano attivo che sta crescendo e le proprietà, mutevoli, delle situazioni ambientali immediate in cui l'individuo in via di sviluppo vive». Ogni persona si trova al centro di una moltitudine di relazioni che la influenzano. Quindi, agire sullo sviluppo del bambino «richiede l'analisi di sistemi d'interazione composti da più persone, che non va limitata ad un unico contesto, e che deve tener conto di aspetti dell'ambiente che vanno al di là della situazione immediata di cui il soggetto fa parte» (Id.). Tali sistemi d'interazione che compongono la totalità dell'ambiente ecologico di cui fa parte il bambino si riconoscono nelle strutture denominate da Bronfenbrenner *microsistema*, *mesosistema*, *esosistema* e *macrosistema*.

In sintesi: il *microsistema* è composto da «tutte le relazioni che influiscono in modo diretto sull'individuo e in maniera indiretta su chi si prende cura di lui» (Id.). Nel caso del bambino, il microsistema è composto non solo dalle relazioni che egli intrattiene direttamente con i suoi genitori e con la sua famiglia allargata, ma anche dalle reti relazionali che supportano o meno le persone per lui significative.

Il *mesosistema* «comprende le interrelazioni tra due o più situazioni ambientali alle quali l'individuo in via di sviluppo partecipa attivamente» (Id., p. 317). Per un bambino possono essere le relazioni tra casa e scuola o il gruppo dei coetanei. Tali situazioni ambientali esprimono tutto il loro potenziale evolutivo se sussistono collegamenti di sostegno tra esse, attraverso il coinvolgimento diretto degli adulti significativi, come ad esempio la partecipazione di uno dei genitori del bambino in alcune attività della scuola.

Gli altri due sistemi non vedono la partecipazione attiva della persona che cresce, ma hanno un'influenza indiretta su di lei.

L'*esosistema* è costituito dalle strutture ambientali di cui l'individuo non può far parte, ma che tramite una sequenza di tipo causale influenzano prima il microsistema e poi il processo evolutivo del bambino. Un esempio tipico è l'ambiente di lavoro frequentato dai genitori, che influisce sulle modalità di relazione che essi hanno con il figlio.

Infine, il *macrosistema* è costituito dalla cultura che produce i sistemi. Esso mette in movimento tutti i sistemi che lo compongono fino al livello della persona singola. In tal senso, le politiche sociali assumono un ruolo cruciale nell'indirizzare il comportamento e lo sviluppo.

Bronfenbrenner, nel corso della sua lunga vita, ha costantemente rivisto e aggiornato il modello sopra descritto, giungendo negli anni Novanta a una definizione più ampia riassumibile nell'espressione modello bioecologico dello sviluppo umano o modello PPCT, processo-persona-contesto-tempo. Essenzialmente, Bronfenbrenner (2005) aggiunge ai quattro sistemi già delineati il biosistema, cioè le *strutture biologiche* della singola persona (temperamento individuale, forze e vulnerabilità biologiche, il mondo dei costrutti e dei vissuti interni) e il *cronosistema*, la dimensione temporale intesa sia in senso micro (l'età, il periodo di sviluppo del bambino in cui avvengono certi fenomeni, ecc.), che macro (gli avvenimenti storici, i cambiamenti sociali e culturali).

Le reti di strutture dei micro-meso-eso-crono-macrosistemi (*contesto*) sono messe in relazione dinamica (*processo*) con le caratteristiche della *persona*, nel *tempo*, nell'idea che «gli uomini contribuiscono a creare gli ambienti che regolano il corso del loro sviluppo» (*Id.*).

L'approccio ecologico allo sviluppo umano considera il soggetto nella sua intrinseca relazionalità, quindi al centro di una gran quantità di relazioni, la cui qualità ne determina l'influenza: alcune lo influenzano in maniera diretta, altre in maniera indiretta. Risulta quindi importante che gli interventi sappiano sia tenere in conto tale complessità di relazioni sia assumere una prospettiva relazionale, in modo da rendere ogni singola struttura competente nella gestione della complessità che la caratterizza e nella gestione delle sfide del proprio ambiente quotidiano.

Nella consapevolezza che il significato dell'intervento si costruisce non nella relazione diadica con la singola persona, bensì all'interno di un più ampio sistema di relazioni, è possibile sottolineare la vocazione degli interventi sociali e educativi a sostenere in modo unitario il bambino e la sua famiglia, all'interno del loro ambiente di appartenenza, quindi

riconoscendo l'importanza delle reti di relazione tra persona e contesto ambientale.

Il modello di Bronfenbrenner svolge qui la funzione *di quadro unificante* per l'azione, da cui discendono alcuni "criteri per la prassi":

Il primo criterio richiede all'operatore sociale di progettare interventi che tengano il focus sul *bambino inserito nella sua rete di relazioni*. Il lavoro educativo con la famiglia e i bambini richiede di progettare con la famiglia un processo di lavoro volto a favorire il mantenimento del miglior livello possibile di relazione tra i bambini e le loro famiglie (Maluccio *et al.*, 1994).

Infatti, il modello ecologico mette in luce chiaramente l'importanza prioritaria che la famiglia assume nella costruzione dell'universo di senso del bambino. La famiglia e le relazioni che si sviluppano nel microsistema assumono un ruolo molto importante rispetto allo sviluppo del bambino, in quanto costituiscono il primo incontro con l'altro, che offre le basi sulle quali edificare i significati da attribuire alla relazione con il mondo. Un intervento volto alla promozione del bambino non può dunque prescindere dalla consapevolezza che la storia di ognuno è connessa attivamente alla propria appartenenza familiare, e gli interventi socio-educativi sono fortemente chiamati ad assumere un approccio in cui il benessere dei bambini non sia da considerarsi disgiunto da quello delle loro famiglie, assumendo la famiglia nel suo insieme e non il bambino come centro di attenzione (Milani, 2009c).

Di conseguenza, si richiede all'operatore di affiancarsi al genitore in un percorso di *co-educazione*, perché «è più probabile che un bambino acquisisca capacità, conoscenze e valori da una persona con la quale ha costituito una relazione significativa, piuttosto che da una persona che esiste per lui solo quando è presente di fatto nella sua stessa situazione ambientale» (Bronfenbrenner, 1979). Nella co-educazione si suppone che ciascuno possa apprendere dalla ricchezza dell'altro: non si educa che educandosi e nessuno educa nessuno da solo. Si tratta quindi di valorizzare l'apporto che i genitori possono dare all'educazione dei figli,

non sostituendosi, ma entrando a far parte di una costellazione relazionale in cui le stelle principali (figlio e genitore) vanno accompagnate, guidate, sostenute per trovare i propri modi di educarsi reciprocamente. Lavorare con i genitori in un percorso di co-educazione significa innanzitutto coinvolgerli, esplicitare il proprio pensiero, invitandoli a fare altrettanto, creare un nuovo contesto dove professionisti e famiglie possano realizzare un processo di co-apprendimento. Come abbiamo visto, lo strumento principale per posizionarsi in questa logica è il progetto scritto, il "patto" che permette all'insieme dei soggetti coinvolti nell'intervento (operatori e genitori principalmente) di volgere lo spirito, lo sguardo, l'animo a quel bambino, alle sue relazioni, al suo passato in funzione del suo futuro (Milani, 2009d).

A completamento della co-educazione si pone il criterio *dell'integrazione delle professionalità*. Infatti, quest'ultimo accresce e incrementa le potenzialità del primo, attraverso la creazione di nuove relazioni di meso-sistema che «favoriscono la crescita della fiducia reciproca, di un orientamento positivo, dell'accordo tra le situazioni ambientali per quanto concerne le mete e di un equilibrio di potere in evoluzione che risulti sensibile ad un modo di agire favorevole alla persona in via di sviluppo» (Bronfenbrenner, 1979) È quindi importante la condivisione, «cioè essere d'accordo, condividere alcuni aspetti irrinunciabili», al fine di armonizzare e potenziare la «validità degli interventi specifici di ciascun professionista nel contesto di un progetto globale formulato insieme» (Dal Pra Ponticelli, 2002). Altrimenti, il rischio è di frantumare la coerenza educativa del progetto d'intervento, disperdendola in favore delle esigenze dei singoli servizi e professionisti, creando servizi sconnessi, che non aiutano e non supportano lo sviluppo delle persone.

Dal modello ecologico dello sviluppo umano di Bronfenbrenner, deriva anche una valorizzazione della *domiciliarità*. La dimensione della domiciliarità dà valore alle relazioni reali della famiglia, al suo ambiente di vita, alla sua quotidianità. L'intervento educativo domiciliare più di tutti si

avvicina e cerca di aprire le porte di questa dimensione, la sua peculiarità consiste nel movimento dell'andare verso, dal servizio alla casa della famiglia.

La casa non è chiusura e isolamento dal mondo esterno: «anzi, proprio l'apertura verso il mondo esterno è la connotazione essenziale di una cultura della domiciliarità, e la porta che si apre ne è l'immagine più significativa» (Sità, 2005). Intervenire nella e dalla casa di queste famiglie significa riaccompagnare queste famiglie alla loro comunità progettando interventi di rete che sappiano promuovere occasioni di incontro, di scambio di esperienza, nella consapevolezza che le relazioni con l'ambiente sono centrali per produrre cambiamenti (Milani, 2009b; Ghate *et al.* 2008; Grietens, 2007; Moran *et al.* 2004). Significa impegnarsi nell'accompagnare i bambini e le famiglie nel costruire collegamenti tra i diversi microsistemi di vita: Tali collegamenti, che costituiscono il mesosistema di vita del bambino, sono vitali perché consentono insomma la creazione di una rete sociale positiva.

Approccio partecipativo

Promuovere il *partenariato* nei servizi , significa riconoscere il protagonismo dell'altro nella relazione, promuovere la partecipazione e l'attivazione delle risorse riconosciute alla realtà familiare. Il partenariato richiede una riflessione attenta e consapevole sulle modalità con cui il potere viene distribuito. Esso è reale quando è fondato su un rispetto e una conoscenza reciproca dei contributi e delle parti implicate, quando riconosce e promuove le *expertises* e i saperi, le competenze e le risorse di ciascuno in un rapporto dove la decisionalità è effettivamente condivisa tra i diversi partner (Milani, 2005; Arnstein, 1969).

Alcuni autori parlano allora di "partenariato bidone" o di "pseudo-partenariato" (Bouchard, 2002), o ancora di carenza di reciprocità (Folgheraiter, 2000) per distinguere il partenariato reale da uno slogan dietro al quale non sono riconoscibili pratiche reali di coinvolgimento, una logica di emancipazione virtuale più che reale in quanto una delle parti ha

tendenza a imporre le proprie idee e le proprie decisioni, invece di condividerle provocando nell'altra parte un senso di incompetenza.

“Un fatto è certo: non ci si può dimenticare di costruire la relazione di aiuto con il minore. La stessa deve rappresentare un riferimento oggettivo e costruttivo: per questo, non è riservata ad un professionista in particolare, ma i diversi operatori che partecipano al progetto e che lo gestiscono devono, ognuno per le proprie specificità, farsene carico per non lasciare i bambini in balia di loro stessi e in una condizione di disorientamento che genera ansia e fa star male.

Conosciamo bene le loro abilità e la loro voglia di vivere: costruire con i bambini e/o i ragazzi un rapporto ed offrire loro la possibilità di capire, di conoscere il perché di scelte anche dolorose, ma necessarie, può permettere di vivere e gestire quella naturale sensazione di rabbia e di ingiustizia che connota i loro percorsi di vita e di riuscire a recuperare la forza e le energie di cui hanno estremamente bisogno” (...)

“Sicuramente c'è stata la parte formale degli assistenti sociali che, appunto, ci dicono la mamma non può più aiutarvi eh... eh... deve... deve lavorare tanto, non può prendersi cura di voi, però ha scelto di portarvi in un posto molto bello, dove vi vogliono, vi vorranno bene”. ...con la convinzione o la consapevolezza che, comunque, in quella situazione, non poteva esserci un'alternativa. La presenza degli operatori ha significato la conferma che qualcuno si stava occupando di loro, il filo rosso della loro storia che poteva ricomporre il puzzle delle alterne situazioni di vita, la sicurezza di poter essere sostenuti nel momento di crisi. Non ultimo, gli operatori sono le persone che hanno sancito le tappe del loro percorso di crescita..” (tratto dal focus group operatori 01)

Per esempio, Woodcock (2003) nel suo studio esplorativo ha rilevato come gli operatori usino modelli di intervento disegnati più sulla base della loro esperienza di vita, piuttosto che sulle teorie, tendendo di più a esortare i genitori a cambiare, piuttosto che dare loro gli strumenti per farlo. L'attuazione di un modello realmente partecipativo è un processo

difficile e impegnativo per l'operatore, perché lo mette nella condizione di un non-esperto che tenta di aprire uno spazio di dialogo, entro cui l'altro «può attivamente ridefinire se stesso, il suo problema e la soluzione che desidera» (Parton, O'Byrne, 2000, p. 193).

Le parole partenariato, partecipazione, coinvolgimento ecc. sono spesso considerate intercambiabili fra loro: questa confusione linguistica genera confusione anche nelle pratiche, facendo diventare la presenza degli "utenti" (ché in questo caso sono proprio tali) di fatto invisibile. Ciò accade in quanto sono parole che hanno storie diverse, essendo nate in contesti differenti: l'idea di partecipazione, come abbiamo visto nel primo capitolo, è legata all'art. 12 della Convenzione sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza ove si afferma il principio di partecipazione e rispetto per l'opinione del minore, ovvero si dispone che tutti i bambini, le bambine, ragazzi e le ragazze abbiano il diritto di essere ascoltati e che la loro opinione deve essere presa in debita considerazione, mentre l'idea di partenariato è nata in un contesto di preoccupazione rispetto alla esclusione dei genitori da parte dei servizi di cura nei quali erano implicati i loro figli. Sta di fatto che il partenariato è sovente confuso con la semplice informazione (che pure è così spesso carente, e raramente davvero bidirezionale, e ne costituisce uno *step* importante), con il far firmare il consenso, con l'aderire a qualcosa che la famiglia non è messa in condizione di capire, con il comunicare una decisione già presa e non discussa insieme, con il permettere di partecipare a una riunione di programmazione per poi continuare a lavorare nello stesso modo di prima, con l'informazione sulle decisioni già prese ecc. Con il modello della valutazione partecipativa e trasformativa, invece, informare, ascoltare, coinvolgere, partecipare, sostenere sono azioni diverse e distinte che esigono *setting* specifici e che perseguono obiettivi specifici e gradualmente per giungere al partenariato, che ne costituisce piuttosto il modello di relazione retrostante, lo sfondo integratore (Milani, 2012).

Il modello del partenariato si è molto sviluppato già negli anni Ottanta proprio per definire specificatamente un modello di relazione tra famiglie e

servizi ispirato all'agire comunicazionale di Habermas (1981), in cui si insiste sul contributo che la famiglia, tradizionalmente considerata utente, può offrire alla costruzione di un progetto comune in cui i due soggetti sono implicati, favorendo così la reciprocità pedagogica all'interno di un contesto favorevole allo scambio di pratiche e di piani d'azione. Tali modelli mettono in luce come l'agency sia una competenza situata e distribuita (Caronia, 2011) che implica:

- l'ascolto, il riconoscimento e il rispetto delle esperienze, delle expertise, delle forze e dei limiti di ciascuno;
- il condividere una visione comune e una reciprocità sia del sapere che del potere;
- una collaborazione nella complementarità che favorisca l'autonomia reciproca.

Per realizzare reali pratiche di partenariato il primo passo è sospendere il giudizio (fare *epoché*) e aprirsi all'altro accettando il rischio di andare fuori dai propri schemi concettuali, contribuendo a superare la paura del nuovo, della possibile contaminazione con il diverso, per mantenere la curiosità verso la vitalità del reale nelle sue infinite sfumature. Il secondo passo è informare compiutamente, muovendosi all'insegna del principio della trasparenza e del "dire la verità".

È dunque importante riconoscere che nel lavoro sociale, educativo e socio-sanitario esistono diversi livelli di partecipazione (O'Sullivan, 2011; Arnstein, 1969), che possono essere presenti e variare durante tutto il percorso di accompagnamento della famiglia, in quanto partecipare «è molto di più che il semplice prendere parte» (Premoli, 2012, p. 158). I professionisti sono chiamati ad esplicitare il livello nel quale lavorano rispetto ad ogni singola situazione, chiarendo le ragioni che in quella circostanza non permettono il raggiungimento di un livello di partecipazione più elevato e lavorando affinché nel tempo sia possibile superare gli ostacoli e accedere ai livelli più alti.



Infatti, è diffusamente riconosciuto in letteratura il legame tra la partecipazione delle persone che accedono ai servizi e la probabilità che la decisione che riguarda un intervento abbia successo (Dallanegra, Fava, 2012; Serbati *et al.*, 2012; O’Sullivan, 2011; Dumbrill, 2006; Norcross, 2002; Holland, 1999): più le persone sono coinvolte, più è facile che una decisione che riguarda un intervento risulti essere efficace. Dunque, appare utile prevedere delle procedure che sappiano gradualmente creare un contesto di apprendimento realmente partecipativo, nel quale genitori, bambini e professionisti abbiano la stessa opportunità di sostenere il proprio punto di vista e la possibilità di influenzare le decisioni.

Si tratta di pianificare, la costruzione di contesti di apprendimento per i professionisti, ma anche per i genitori e per i bambini, di spazi in cui permettere all’altro di acquisire un poco alla volta le capacità critiche necessarie per effettuare la propria decisione rispetto al proprio modello di vita.

La valutazione formativa e tras-formativa

La valutazione, in questo senso, è formativa, è un’attività «finalizzata a rendere più capaci gli operatori di svolgere il proprio compito attraverso la promozione di atteggiamenti autoriflessivi che consentono una maggiore consapevolezza e una possibilità di revisione continua e meglio finalizzata del proprio lavoro» (Stame, 1992). In tal senso, se la valutazione è intesa come un processo “per la soluzione dei problemi in cui si imbattono» (*Id.*), essa assume i caratteri pedagogici di una scienza pratico-progettuale, che vede il professionista impegnato a pensare il cambiamento.

La valutazione si rende ancor più formativa e quindi *tras-formativa* quando forma «i soggetti coinvolti nel programma o nell'intervento alle pratiche valutative», che sono viste «come strumenti per l'assunzione di un atteggiamento consapevole circa i problemi da affrontare, gli obiettivi da definire, le soluzioni da rintracciare e come stimolo per la definizione e la revisione continua del progetto per cui lavorano» (Bondioli, Ferrari, 2004b). Nella valutazione *tras-formativa* il professionista realizza il proprio potenziale *tras-formativo* nel divenire egli stesso autore e artefice dei percorsi di valutazione, sostenendo e promuovendo nei partecipanti un processo di consapevolezza e di autodeterminazione. La valutazione *tras-formativa* è dunque anche partecipativa (Palumbo, 2003; Cousins, Whitmore, 1998) promuovendo percorsi di formazione continua attraverso atteggiamenti autoriflessivi da svolgere nel corso dell'azione degli operatori che consentono una maggiore consapevolezza e una possibilità di revisione continua del proprio lavoro, nel proprio lavoro.

È interessante notare che il percorso valutativo che riflette sull'intervento durante l'intervento stesso diventa processo di apprendimento e di auto-formazione non solo per i professionisti, ma anche per le famiglie. Infatti, la valutazione pone l'operatore in una costante ricerca di emancipazione delle pratiche, finalizzata a prendere nuove decisioni, per migliorare le azioni e rendere gli interventi più efficaci (Bove, 2009; Palumbo, Torrigiani, 2009; Varisco, 2000). I professionisti sono posti in una prospettiva di *empowerment*, impegnata nella costruzione di significati e direzioni nuove per le pratiche professionali, nel proposito di realizzare le condizioni per "intervenire meglio".

Creare contesti di valutazione *tras-formativa* allora vuol dire rendere le famiglie e i bambini protagonisti nella costruzione dei significati di tutto il processo valutativo dell'intervento: dalla definizione dei problemi (*assessment*), alla costruzione delle soluzioni (progettazione), all'attuazione e al monitoraggio delle stesse (intervento), fino ad arrivare alla valutazione finale sul percorso fatto e sui cambiamenti ottenuti.

L'agire valutativo è dunque educativo in quanto assume un'intenzionalità trasformativa della situazione come dispiegamento delle potenzialità del soggetto dell'intervento. Egli impara a mettere in discussione le proprie modalità attuali di agire, nella ricerca di nuove pratiche che diano una migliore realizzazione alla propria attività e per questo non è parte distinta dall'intervento, ma è intervento esso stesso.

Approccio Ricerca – Intervento – Formazione;

Tra le variabili che potrebbero facilitare o ostacolare il lavoro di partenariato tra le famiglie e i servizi socio-sanitari, si ipotizza che rivesta particolare significatività riflessiva e trasformativa la formazione – iniziale e continua - degli operatori dei servizi, per la decostruzione delle rappresentazioni pregiudiziali reciproche e per la negoziazione di linguaggi e pratiche realmente condivise. L'approccio formativo che viene ritenuto maggiormente efficace per il raggiungimento di tali obiettivi non prevede gerarchie di importanza dei saperi o forme frontali di tipo istruttivo tra operatori ed "esperti", ma comprende metodi e tecniche per l'emersione e l'analisi di connessioni ricorsive tra le teorie e le pratiche, in particolare che afferiscono all'approccio della videoricerca e dei metodi visuali (Bove, 2009; Goldman et al., 2009). La formazione si connota in questo senso come opportunità di narrazione e rielaborazione collettiva e orizzontale dell'esperienza, di apprendimento co-costruito, riflessivo e di ragionamento critico *on action* e *in action* (Schon, 1983, 1987; Formenti e Gamelli, 1996; Formenti, 2000; Mortari, 2003, 2009; Fabbri et al., 2008; Reggio, 2010).

In anni recenti, molti studi e ricerche sull'apprendimento adulto e sui processi di formazione hanno esplorato l'ipotesi della riflessività come motore di cambiamento mettendo a tema la necessità di sostenere la circolarità tra pratica e pensiero sulla pratica (Knowles, 1990; Mezirow, 2003; Formenti, Gamelli, 1998; Nigris, 2004; Braga, 2010).

"Il sapere sull'esperienza – sintetizza Mortari (2003) - non prende forma come semplice conseguenza del partecipare a un contesto esperienziale, ma presuppone l'intervento della ragione riflessiva, cioè l'essere *pensosamente presente* rispetto all'esperienza" (Ib.). Se si pensa

alla formazione in servizio, riservare un tempo e uno spazio per ripensare criticamente all'esperienza, costituisce una premessa metodologica fondante l'esperienza formativa. Ciò è particolarmente vero nel caso del lavoro socio- educativo con i piccoli, caratterizzato da un'operatività particolarmente complessa sul piano dell' intreccio della dimensione emotiva e cognitiva. La relazione educativa, qui, è fortemente asimmetrica, richiede decentramento, azione di contenimento, mediazione, una progettualità molto flessibile, un saper agire nell'immediato in situazioni poco prevedibili che spesso coinvolgono più adulti e più bambini insieme.

La competenza educativa si gioca tanto "sul campo", ove occorre integrare le dimensioni del sapere, del saper fare, del sentire (Cambi, 2004), quanto "a posteriori", con un lavoro sulle proprie assunzioni o teorie pedagogiche sulla pratica; richiede dunque la capacità di leggere i contesti, di individuare le caratteristiche e i bisogni, di progettare soluzioni o strategie educative e di intervenire in modo coerente e situato ripensando criticamente al proprio agito.

Nell'intervento realizzato, attraverso un continuo intreccio tra azioni di 'pratica' e azioni 'riflessive', 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 azioni concrete.

Si è attuata quella che Coggi e Ricchiardi definiscono "ricerche empiriche con intervento", 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" (Coggi, P. Ricchiardi,...).

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 individuati.

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 stretto (ib.).

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"(ib.).

Prendiamo da Mortari il concetto di ricerca esperienziale-trasformativa ovvero un'indagine mossa appunto dall'intenzione di modificare il contesto nel quale si realizza il processo epistemico:

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

educativi (Mortari).

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.

4.2 Le ipotesi della Ricerca

Molte ricerche sui bambini in affidamento e accolti in comunità (Biehal et al., 2010; Milani, 2012) e sui genitori negligenti dimostrano come la partecipazione dei genitori sia una condizione indispensabile e favorevolmente prognostica per la protezione e la cura dei bambini che vivono in situazione di rischio. Secondo questa prospettiva relazionale, il soggetto dell'intervento di aiuto e cura allora non è solo il bambino o solo il genitore, ma globalmente il legame che connette i figli ai loro familiari e/o *caregivers*, considerati come un'unità affettiva ed interattiva inscindibile. Il valore del contesto come fonte di rassicurazione e supporto alle famiglie richiede la costruzione di legami mesosistemici tra soggetti formali e informali della cura presenti nella comunità. Solo in questo modo potranno essere attuati una valutazione globale dei bisogni e delle risorse del bambino, all'interno della costellazione dei suoi legami affettivi, e un progetto unico e unitario, coerente nelle finalità e nei dispositivi di intervento tra i suoi differenti microsistemi di vita.

I progetti di affidamento etero-familiare si caratterizzano per l'allontanamento, a volte molto lungo, dai luoghi e gli spazi familiari e conosciuti. Le interviste fatte ad adulti che hanno vissuto l'esperienza dell'affidamento nell'infanzia mettono in evidenza le difficoltà nel capire e accettare i cambiamenti e le transizioni (Belotti V., 2012) legati a questi progetti di tutela.

In letteratura, abbiamo visto, come si evidenzia da più parti come il coinvolgimento nel progetto educativo del bambino, amplifichi le possibilità di successo del progetto stesso, e che questa variabile ha probabilmente un'influenza di gran lunga maggiore negli outcomes rispetto alla gravità dei problemi iniziali che hanno motivato l'intervento stesso (Berry 2002; Dumbrill 2006; Holland 2004; Milner 2005; Show 2005); inoltre, affrontare la propria storia, per quanto dolorosa possa essere, restituisce consapevolezza e potere al soggetto costruendo una relazione d'aiuto trasparente e orizzontale (Golemam D. 2012), e per i bambini più piccoli ha un enorme significato in termini di comprensione: offre parole per narrarsi e narrare la situazione che si sta vivendo e di cui di percepiscono gli effetti ma senza gli strumenti per capirla appieno.

Di conseguenza restituire competenze ai bambini, anche piccoli (Rousseau 1762; Montessori...), significa prendere in considerazione il loro punto di vista sul loro mondo e renderli partecipi delle azioni di cambiamento che li riguardano, direttamente e indirettamente.

Dunque, è rilevante per la ricerca pedagogica trovare i modi e gli strumenti per sviluppare questa importante variabile all'interno degli altri strumenti utilizzati dagli operatori dei servizi per progettare, monitorare e verificare il progetto di affidamento familiare.

Approfondendo le enormi potenzialità che la fotografia, come linguaggio universale, riveste nel contesto odierno e l'utilizzo che ne è stato fatto, in particolare dall'antropologia e la psicologia, come strumento per rilevare uno specifico punto di vista che normalmente "non ha voce" o parole, ipotizziamo che sia strumento utilizzabile anche con bambini molto piccoli o con ritardo dello sviluppo.

In particolare, analizzando il Mosaic Approach nelle sue caratteristiche principali di strumento che promuove l'ascolto dei bambini ma anche la presa di decisioni condivisa dai diversi interlocutori coinvolti nel contesto di vita del bambino - microsistema diremo con le parole dell'approccio ecologico- ipotizziamo che la sua applicazione ad un contesto prettamente sociale possa innovare le pratiche degli operatori arricchendo "la cassetta degli attrezzi" di cui dispongono per creare reali occasioni di partecipazione nelle diverse fasi dei progetti di affidamento familiare.

4.3 Il Contesto

Nel dicembre 2012, come ampiamente descritto nel capitolo 2, sono state pubblicate dal Ministero delle Politiche Sociali le prime Linee di Indirizzo nazionali italiane sull'affidamento familiare con la finalità di uniformare le modalità di applicazione su tutto il territorio nazionale dell'istituto dell'affidamento familiare come normato dalla L. 149 /01.

Le Linee di Indirizzo sono nate da un processo formativo che ha coinvolto diversi attori istituzionali e del territorio che si occupano di

affidamento per raccogliere e rilanciare indicazioni utili a trasformare la pratica del lavoro sociale degli operatori coinvolti.

Tale documento raccoglie e puntualizza ruoli, finalità, azioni dei soggetti coinvolti e mette al centro del progetto di affidamento la partecipazione dei bambini e delle famiglie, in sintonia con le principali evidenze scientifiche portate dalla ricerca in tal ambito.

Il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, data l'estrema eterogeneità del contesto organizzativo e di applicazione dello strumento dell'affidamento nel territorio italiano, ha scelto di affiancare alla pubblicazione di questo documento un lavoro di monitoraggio e di implementazione delle indicazioni in esso contenute *per validarle nei contenuti e nella metodologia e per migliorarle attraverso un percorso di monitoraggio sull'applicazione e di confronto sugli esiti (L.I.)*.

Il progetto, della durata di 20 mesi, ha coinvolto 9 territori distribuiti sul territorio nazionale selezionati secondo i criteri di:

- distribuzione geografica
- dimensione della popolazione
- gli assetti organizzativi e gestionali dei servizi

e una città (Genova) per un lavoro approfondito di implementazione dei contenuti principali delle L.I.

Il monitoraggio prevedeva l'impianto metodologico della ricerca-azione-formazione (Lewin, 1951; Mantovani, 1995; Trombetta, Rosiello, 2000) con una parte iniziale di formazione, attraverso la consegna di specifico materiale di approfondimento "Sussidiario", agli operatori dei servizi coinvolti che hanno la titolarità della cura e tutela dei minori, un sostegno a distanza attraverso l'utilizzo di una piattaforma Moodle on-line specificamente dedicata, supervisione a richiesta e tutoraggio centralizzato per verificare la reale applicabilità e gli eventuali ostacoli all'implementazione concreta dei contenuti delle LI e una parte conclusiva di formazione (Schon, 1983) e di restituzione dei risultati agli attori e i committenti.

Il presente lavoro di ricerca si innesta nel processo di implementazione delle LI avviato nella città di Genova, come uno degli aspetti valorizzati dal documento nazionale che non trova ancora piena attuazione nelle pratiche degli operatori e infatti degno di apposita Raccomandazione nel 2013 da parte della Commissione Europea (vd. Cap1, par...)

Si è optato per effettuare un lavoro micropedagogico sulla realtà indagata, delimitando il campo di indagine su interlocutori e aspetti di vita circoscritti. Ci siamo ispirati alla concezione di "micropedagogia" di D. Demetrio secondo il quale è micropedagogico «uno spazio-tempo determinato entro il quale si realizza un intervento formativo che includa, da parte dell'attore-ricercatore, un'attenzione per la progressiva scoperta delle componenti in gioco, delle loro connessioni, delle regole che le sottendono e dei punti di vista dei soggetti che ad essa partecipano. (...) Il punto di vista micropedagogico (...) costruisce infatti, in situazione, i contesti nei quali intende procedere, adottando gli approfondimenti più opportuni che consentono di avvicinarsi ai soggetti, agli eventi e ai processi riconoscibili in quel campo di osservazione» (Demetrio, ...)

L'indagine micropedagogica corrisponde alle esigenze dettate da un approccio sistemico e relazionale alle situazioni di vita della persona e valorizza il momento di "riflessione" sia del ricercatore, sia degli operatori: «porta (...) al ricercatore il vantaggio di accrescere la comprensione della piccola realtà sulla quale egli dirige il suo occhio e contemporaneamente permette di arrivare ad una conoscenza più profonda di sé sia sul piano professionale sia sul piano personale; (...) al soggetto di studio il vantaggio di poter guardare con altri occhi la propria realtà o con i suoi occhi ma da diverse e altre angolazioni».

Il lavoro micropedagogico, proprio perché restringe il suo campo di azione ad una situazione micro «si svolge (...) per ingrandimenti e per focalizzazioni, lente o repentine, volte a cogliere la parte come un tutto in sé.

4.4 I partecipanti

All'interno del piano di implementazione delle Linee di Indirizzo Nazionali per l'affidamento familiare, si è proposto – in forma facoltativa - agli operatori dei servizi sociali della città di Genova un approfondimento formativo specifico sul tema della partecipazione dei bambini nei percorsi di cura e tutela: al seminario hanno preso parte 49 operatori (educatori e assistenti sociali) ai quali è stata rivolta, successivamente, la proposta di aderire al percorso di ricerca-intervento-formazione con lo strumento del Mosaic Approach;

Si chiedeva la partecipazione agli operatori con i seguenti requisiti:

- aver partecipato alla prima giornata "in-formativa" sul tema della partecipazione;
- avere un progetto di affidamento avviato da poco o in procinto di prendere avvio;
- il progetto di affidamento riguardasse un bambino di età compresa tra i 5 e gli 8 anni o bambini di età superiore con ritardo evolutivo e/o difficoltà comunicative.

L'adesione al progetto di ricerca è su base volontaria.

- Gruppo di 16 Operatori (educatori e assistenti sociali) dei servizi di affidamento del Comune di Genova soggetto di specifica formazione sul tema della partecipazione del bambino.
- Gruppo di 8 bambini (di età compresa tra i 5 e gli 8 anni) e relative famiglie nella città di Genova in cui si introdurrà l'intervento con il Mosaic Approach.

4.4.1 La ricerca con i bambini

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 bambini (Barker, S. Weller, 2003).

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 1989.

Per quanto riguarda la sociologia dell'infanzia, un ruolo centrale è assunto dal concetto di *agency* dei bambini (James, Prout, 1990; Mayall, 1994; Qvortrup, 1994) 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" (Mortari,..). 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" (Belotti,).

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 diritti, vedasi a tal proposito l'ampia trattazione nel cap.1.

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 considerati "esperti del proprio mondo", detentori di criteri che permettono

loro di definire quello che è importante significativo nella loro vita (Punch, 2002).

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 bambini, anche se si può estendere il riferimento ad una serie di riflessioni scientifiche già avviate dagli anni'90.

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».

L'interpretazione in termini operativi che può essere fornita all'espressione "ricerca con i bambini" o *childfriendly research* (MacNaughton, K. Smith, K. Davis, 2007) può essere sintetizzata in due azioni: *ascoltare* e *fare partecipare* o, meglio, favorire la partecipazione; queste azioni epistemiche sono finalizzate a realizzare cioè ricerche che assumono i bambini/adolescenti al centro del loro interesse.

Adottando questa prospettiva, in riferimento alla presente indagine, si è scelto lo strumento del Mosaic Approach in particolare attraverso il suo utilizzo della fotografia, le tecniche visuali ad essa correlate e la costruzione dell'album, in sintonia con l'approccio partecipativo già descritto.

4.5 Finalità e obiettivi

Il presente progetto di ricerca intende indagare come l'introduzione di uno strumento partecipativo - il Mosaic Approach - modifica le pratiche professionali degli operatori dei servizi in relazione alla promozione della partecipazione dei bambini e le loro famiglie al progetto di affidamento.

A partire dall'esplorazione nelle diverse fasi del progetto di affidamento, s'intende analizzare i possibili ambiti di innovazione nelle pratiche degli operatori, con particolare riferimento alla fase di transizione dalla famiglia d'origine a quella affidataria, favorendo l'espressione del punto di vista del bambino, di età compresa tra i 5 e gli 10 anni, in riferimento all'esperienza di affidamento etero-familiare che sta vivendo.

Le domande da cui è originata la ricerca sono state:

1. L'introduzione delle tecniche di partecipazione secondo il Mosaic Approach del bambino in affidamento nelle pratiche degli operatori sociali dei servizi per l'affidamento **modifica** il progetto di affidamento pensato per lui?
2. Come si modifica il progetto di affidamento familiare, in particolare nei momenti di transizione, con l'introduzione, nelle pratiche degli operatori sociali dei servizi per l'affidamento, di metodi e tecniche di promozione della partecipazione dei bambini e delle famiglie (d'origine e affidatarie)?
3. La modificazione delle pratiche degli operatori rispetto alla partecipazione del bambino di età compresa tra i 5 e i 10 anni è in relazione con l'aumento della partecipazione dei bambini nella fase di definizione del progetto di affidamento?

Attraverso la significatività riflessiva degli operatori dei servizi coinvolti nel percorso di RicercaFormazioneIntervento, ci aspettiamo di implementare un processo condiviso d'intervento educativo-sociale con i bambini e le famiglie affidatarie e d'origine, che aumenti la partecipazione di quest'ultimi alla definizione del progetto di affidamento nella delicata fase di transizione dalla casa familiare alla nuova casa degli affidatari.

Finalità Generale:

Implementare la formazione degli operatori sociali circa l'ascolto dei bambini nella definizione dei progetti di affidamento familiare.

Obiettivi Generali:

- Sperimentare il Mosaic Approach nel contesto dell'affidamento familiare per favorire il coinvolgimento del bambino di età compresa

tra i 5-10 anni da parte degli operatori che definiscono il progetto di affidamento.

- Monitorare i cambiamenti nelle pratiche degli operatori in relazione al tema della partecipazione del bambino.

4.6 Il disegno di ricerca e le fasi di lavoro

Lo schema del disegno di ricerca si può definire multi-metodo (Trincherò, 2009; Shadish, 2002) e risulta il protocollo di indagine che più corrisponde alle esigenze di complessità del contesto che, anche per gli aspetti etici connessi, deve integrarsi con il sistema dei servizi di protezione e tutela che interviene sulle problematiche studiate (Viganò, 2002).

Si avvale di strumenti qualitativi e quantitativi e adotta il metodo della triangolazione per confrontare e integrare i punti di vista in campo.

4.6.1 Fasi

Fase 1	Descrizione	Azioni del ricercatore	Azioni degli operatori	Azioni dei bambini e delle famiglie	Tempi
1. Individuazione degli operatori e dei bambini partecipanti al progetto.	Presentazione del progetto e caratteristiche del gruppo dei bambini	Presentazione del progetto	Scelta dei bambini (n.8) da inserire nel progetto		Novembre 2013
2. Formazione specifica	Intervento specifico di formazione, della durata di una giornata, sulla partecipazione del bambino al progetto di	Attività formativa a carattere laboratoriale	6h circa di formazione compilazione questionario di gradimento		Febbraio 2014

	affidamento e gli strumenti del MA agli operatori dei servizi coinvolti GT				
Fase 2	Descrizione	Azioni del ricercatore	Azioni degli operatori	Azioni dei bambini e delle famiglie	Tempi
3. Analisi iniziale del contesto	Rilevazione delle pratiche di partecipazione dei bambini degli operatori dei servizi coinvolti.	Incontro operatori della sperimentazione (1 gg)	Compilazione questionario (Shier)		Marzo 2014- Maggio 2014
4. Avvio dell'intervento	Presentazione ai partecipanti coinvolti e al contesto di vita del bambino.	Lettera di presentazione	Raccolta Consenso di bambini e famiglie		
	Analisi delle pratiche di progettazione degli interventi di affidamento familiare e della documentazione relativa i progetti di affidamento degli operatori coinvolti.	Scheda PEIF	Messa a disposizione della documentazione e relativa i progetti di affidamento.		
5. Intervento M.A. con i bambini e le famiglie d'origine	Realizzazione da parte dell'educatore/operatore di una visita domiciliare con la richiesta di Far fotografare ai bambini gli spazi	Sostegno in presenza e a distanza - MOODLE- all'utilizzo degli strumenti	1 visita domiciliare 1 colloquio/incontro con bambino 1 colloquio con famiglia	uso della macchina fotografica, tour, album e Breve intervista	

	preferiti, e costruire un album con le foto da condividere poi con gli adulti coinvolti.	MA. Registrazione delle osservazioni e/o richieste		ai bambini e ai genitori	
	Triangolazione dei punti di vista	Focus Group	1 incontro equipe		
Fase 3	Descrizione	Azioni del ricercatore	Azioni degli operatori	Azioni dei bambini e delle famiglie	Tempi
10. Compilazione e strumenti di valutazione	Rilevazione delle pratiche di partecipazione dei bambini.	Seconda rilevazione questionari	Questionario Shier		Luglio 2014
11. Conclusione del progetto e restituzione dei risultati ai partecipanti	Incontro di restituzione ai partecipanti	Presentazione dei risultati del progetto.	1 incontro (2-3h)	1 incontro (2-3h)	Ottobre 2014

a) Preparatoria (novembre –dicembre 2013)

Individuazione degli operatori partecipanti al progetto.

Rilevazione delle pratiche di partecipazione dei bambini degli operatori dei servizi coinvolti da parte della ricercatrice tramite appositi strumenti di rilevazione.

Analisi delle pratiche di progettazione degli interventi di affidamento familiare e della documentazione relativa i progetti di affidamento degli operatori coinvolti.

b) Esecutiva (dicembre-febbraio-aprile 2014)

Intervento specifico di formazione, della durata di due giornate, sulla partecipazione del bambino al progetto di affidamento e gli strumenti del MA agli operatori dei servizi coinvolti.

Intervento con il Mosaic Approach ad opera degli operatori con i bambini, e le famiglie coinvolte.

c) Conclusiva (maggio-giugno 2014)

Rilevazione delle delle pratiche di partecipazione dei bambini degli operatori dei servizi che hanno partecipato alla formazione e realizzato l'intervento Mosaic Approach.

Analisi della progettazione degli interventi di affidamento familiare e del processo di partecipazione realizzato nella fase di progettazione dell'affidamento familiare dagli operatori dei servizi che hanno partecipato alla formazione e realizzato l'intervento Mosaic Approach (GT).

4.7 L'impostazione metodologica

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 evolutivo (Dovigo, 2005). 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 autopoietico, conoscere e agire» (ib.).

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» (ib.).

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” (Sorzio, 2005).

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” (Mortari), 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” (Ib.).

La 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 dare voce al punto di vista dei partecipanti.

Attraverso l’approccio narrativo che è stato scelto, il compito del ricercatore è stato quello di “captare”, attraverso la relazione che ha instaurato con gli operatori servendosi di un atteggiamento empatico e rivolto all’ascolto attivo, le informazioni utili a ricostruire l’immagine che il suo interlocutore intendeva, più o meno consapevolmente, dare di sé, della sua attività professionale e della relazione di aiuto con i bambini e le famiglie coinvolte.

La capacità di "riflettere" sull'azione e nel corso dell'azione (Schön, 1993,2006) di non concepirsi come "risolutori di problemi strumentali" ma "artefici creativi e riflessivi" delle proprie scelte e dei propri atti, è caratteristica professionale del ricercatore, che si traduce nell'adottare la "giusta distanza" dal contesto che, contemporaneamente, permette di essere parte attiva e osservatore della situazione indagata, coinvolto e distaccato. Si assume una particolare angolatura nel guardare al contesto di ricerca: il ricercatore è in relazione con le altre parti-attori del sistema e in questa logica relazionale la sua soggettività agisce un ruolo decisivo; egli influenza gli altri attori ed è da essi influenzato, osserva ed è osservato, invia e riceve messaggi. Questi messaggi sono di natura verbale e non verbale, implicita ed esplicita; nell'interagire con gli altri attori del sistema vengono messi in campo, automaticamente, saperi che provengono da *habitus*, cioè da *routine* e abitudini che si danno per scontate e vengono apprese socialmente; sono questi "automatismi", le cosiddette teorie sul piano della conoscenza "ordinaria", che trascinano con sé i saperi esperti e scientifici e non viceversa. Il "professionista riflessivo", in virtù di un simile atteggiamento, accresce conoscenze e competenze riflettendo attentamente sul suo agire professionale, sull'azione mentre essa si svolge: «con il proprio punto di vista, i propri metodi cognitivi, la propria presenza, si inserisce nella situazione di indagine (e l'"inquina" o, senza problemi, la manipola perché questo è il suo compito)» (Schön, 1993).

Schön, al quale per primo si devono gli studi sulla capacità riflessiva, sottolinea come nella prassi delle prestazioni spontanee dell'agire quotidiano la conoscenza sia dentro l'azione, in forma tacita, implicita nei modelli dell'agire e nella sensibilità con la quale si affrontano le cose. Seguendo questa logica il ricercatore reputa se stesso e gli altri come detentori di un sapere significativo e pertinente, come fonti di potenziale e reciproco apprendimento; deve ricercare connessione con i pensieri e le sensazioni dell'altro e l'altro arriva a rispettare il sapere del ricercatore in quanto esso emerge adeguato in situazione: la capacità

riflessiva scaturisce da una felice fusione di conoscenza accademica e abilità artistica fondata sulla pratica. E " dunque la prassi che suscita e valida nuove condotte sperimentate.

4.8 Gli strumenti usati per la raccolta dei dati

Immettersi nella prospettiva della valutazione partecipativa e trasformativa significa anche sapere di iniziare un processo di apprendimento circa le pratiche da mettere in atto, sia per sé come professionista, sia per le persone che ci stanno di fronte. Gli strumenti proposti sono da intendere come un supporto per il confronto tra persone diverse, tra professionisti, tra professionisti e ricercatrice, tra professionisti e bambini. Sono strumenti che servono a "dare la parola" a tutti gli interlocutori, anche a quelli che non sono abituati ad averla, al fine di costruire una visione quanto più completa possibile, sulla base della quale imparare a confrontarsi e negoziare i propri significati. Gli strumenti mettono intorno a uno stesso tavolo le letture della situazione svolte dal professionista e dalla ricercatrice, dal genitore e dal bambino, nel proposito di riuscire a confrontarsi sulla base di narrazioni, descrizioni, osservazioni, ecc. È il materiale prodotto con l'utilizzo degli strumenti, importante per confrontare i diversi punti di vista fra tutti i soggetti coinvolti e per costruire una nuova narrazione con il bambino in cui essa sia protagonista del cambiamento possibile.

Il fatto di avere a che fare con situazioni di elevata incertezza e preoccupazione per i bambini, può indurre gli operatori a sentire il bisogno di avere a disposizione degli strumenti che diano risposte certe. Il metodo proposto in questo testo non ricerca strumenti che danno risposte, non fa diagnosi, né interpretazioni retrospettive, quanto piuttosto strumenti che consentano maggiore comprensione della situazione, condivisione, coscienza critica, che rendano le decisioni e il processo decisionale affare di tutti.

PIANO DI VALUTAZIONE

OBIETTIVI	<ul style="list-style-type: none"> Sperimentare il Mosaic Approach nel contesto dell'affidamento familiare per favorire il coinvolgimento del bambino di età compresa tra i 5-10 anni da parte degli operatori che definiscono il progetto di affidamento. Monitorare i cambiamenti nelle pratiche degli operatori in relazione al tema della partecipazione del bambino
TEMPI	T0 marzo 2014 T1 giugno 2014 –fine intervento MA T2 ottobre 2014 – conclusione ricerca

Strumento	Descrizione (cosa misura)	Chi somministra	Chi compila	Quando somministrare	Note
Questionario della partecipazione e (Scala della partecipazione e modificata da Shier)	Analisi della pratiche di partecipazione e degli operatori e del servizio	ricercatrice	Operatori	T0 T2	
Consenso		operatori	Famiglie e bambini	T0	
Analisi della documentazione –scheda PEIF	Elementi di contesto presenti nel progetto di affidamento	ricercatrice		T0	
Intervista	Raccogliere il	Operatori	famiglie		

semi- strutturata	punto di vista dei diversi attori coinvolti nel contesto di vita del bambino. Confrontare i punti di vista sui temi emersi dalle foto e le narrazioni con i bambini.		bambini	T1	
		Ricercatrici	bambini		
Focus Group	Monitoraggio del processo di formazione- intervento	ricercatrici	operatrici	T1	
Questionario di rilevazione della soddisfazione rispetto all' attività di formazione	Registra la soddisfazione degli operatori nei confronti della attività di formazione.	ricercatrici	Operatori	TO:	Questionario al termine del seminario formativo

4.8.1 Il Questionario Shier

La costruzione di un ambiente partecipativo per l'apprendimento di nuovi comportamenti per le famiglie sembra particolarmente difficile da realizzare nel contesto dei servizi di protezione dei bambini. Occorrono, infatti, specifiche competenze relazionali per creare un contesto di apprendimento che nutra e faccia crescere il coinvolgimento del genitore in vista del cambiamento della situazione familiare (Gockel *et al.*, 2008).

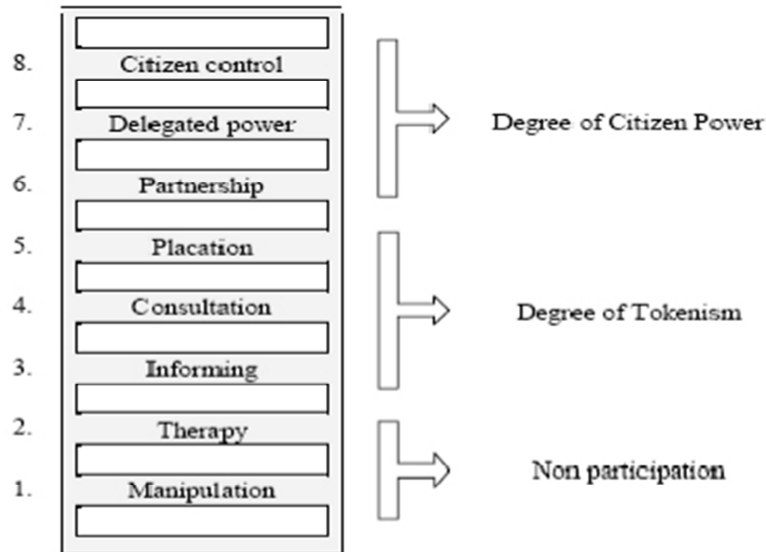
La partecipazione, infatti, richiede di ascoltare, rispondere, pensare insieme. Attività che risulta relativamente facile quando i motivi di preoccupazione sono di lieve entità. Ma nel caso delle famiglie vulnerabili le preoccupazioni sono molte e le situazioni sono caratterizzate da livelli elevati di incertezza (Arnkil, 2010).

Tale incertezza può essere gestita dall'operatore in molti modi, che vanno *dall'emancipazione al controllo* delle famiglie (Sellenet, 2010; Milani, 2005, 1999).

La differenza tra interventi che vanno verso l'emancipazione o verso il controllo sta nelle modalità con cui il potere viene distribuito nella relazione servizio-cittadino, che determinano a loro volta differenti livelli di partecipazione dei cittadini nei processi decisionali (Banks, 1997).

Per dare l'idea di come ci possano essere molti modi di intendere la partecipazione, e quindi molti modi di posizionarsi lungo il continuum dell'emancipazione e del controllo, di seguito si propone la schematizzazione di Arnstein (1969) degli otto livelli di partecipazione.

Figura 8. I livelli di partecipazione di Arnstein (1969)



I gradini più bassi della scala di Arnstein sono (1) *manipolazione* e (2) *terapia*. Questi due gradini descrivono livelli di "non partecipazione" o "partecipazione apparente", che attribuiscono un ruolo del tutto passivo alla persona, finalizzati esclusivamente a far accettare e ad ottenere il consenso per scelte e progetti già deliberati dal servizio.

I gradini 3, 4 e 5 si situano nella categoria del "tokenismo", ossia della fornitura di gratificazioni o contentini con tecniche accattivanti. Si manifestano come processi finalizzati al miglioramento dei progetti e delle scelte da effettuare, ma non conferiscono reali poteri ai cittadini, dato che il potere decisionale rimane nelle mani del servizio. Sono approcci che forniscono qualche gratificazione in più, esprimono il riconoscimento che qualcosa non va; a volte assumono la forma di una cooperazione simbolica (5), in cui i punti di vista delle persone sono ascoltati, ma è chiaro che tale ascolto è solo consultivo, l'atto deliberativo rimane al servizio.

Più in alto nella scala ci sono i livelli che corrispondono alla partecipazione effettiva, ossia ad esperienze di decisionalità condivisa, in cui la partecipazione non è vista solo come un mezzo per raggiungere uno scopo, ma come parte integrante dei fini. In questi tre gradini, i cittadini acquisiscono via via sempre più potere gestionale, attraverso a una

ridistribuzione del potere, che può giungere anche all'autogestione dei propri piani di intervento.

La schematizzazione proposta da Arnstein ricorda come nei servizi ci sia molto lavoro da fare per giungere all'attuazione di un modello che realmente tenda all'emancipazione dei cittadini, e che non proponga la partecipazione come uno slogan dietro al quale non sono riconoscibili pratiche reali di coinvolgimento

La semplice richiesta di condivisione di un progetto già deciso non può essere confusa con una forma di partecipazione (Cardini, Molteni, 2003).

L'attuazione di un modello realmente partecipativo è un processo difficile, impegnativo, per gli operatori, perché mette l'operatore nella condizione di un non-esperto che tenta di aprire uno spazio di dialogo, entro cui l'altro "può attivamente ridefinire se stesso, il suo problema e la soluzione che desidera" (Parton, O'Byrne, 2000, p. 193).

È il farsi avanti di una cultura professionale che "vede la gente esperta rispetto alla propria vita", in grado di progettare interventi di cambiamento, che a loro volta rafforzano la fiducia delle persone circa la validità delle proprie opinioni e capacità (Milani, 1999; Dullea, Mullender, 1999; Evans, Fisher, 1999).

Inserire le competenze delle persone all'interno dei processi di valutazione e progettazione degli interventi richiede quindi la capacità per i professionisti di saper costruire percorsi di co-educazione, dove tutti i soggetti interessati sono coinvolti e partecipi, dove l'altro è sempre riconosciuto come protagonista dell'intervento, in tutte le fasi del percorso, dall'assessment, alla progettazione e attuazione, al monitoraggio, fino alla fase di valutazione e ri-progettazione.

Nel capitolo 1 abbiamo descritto la schematizzazione di Hart, che a partire dal lavoro di Arnstein, ha sviluppato la scala della partecipazione di bambini e adolescenti, è interessante anche soffermarsi sulla scala di Shier (2001), 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»: 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.

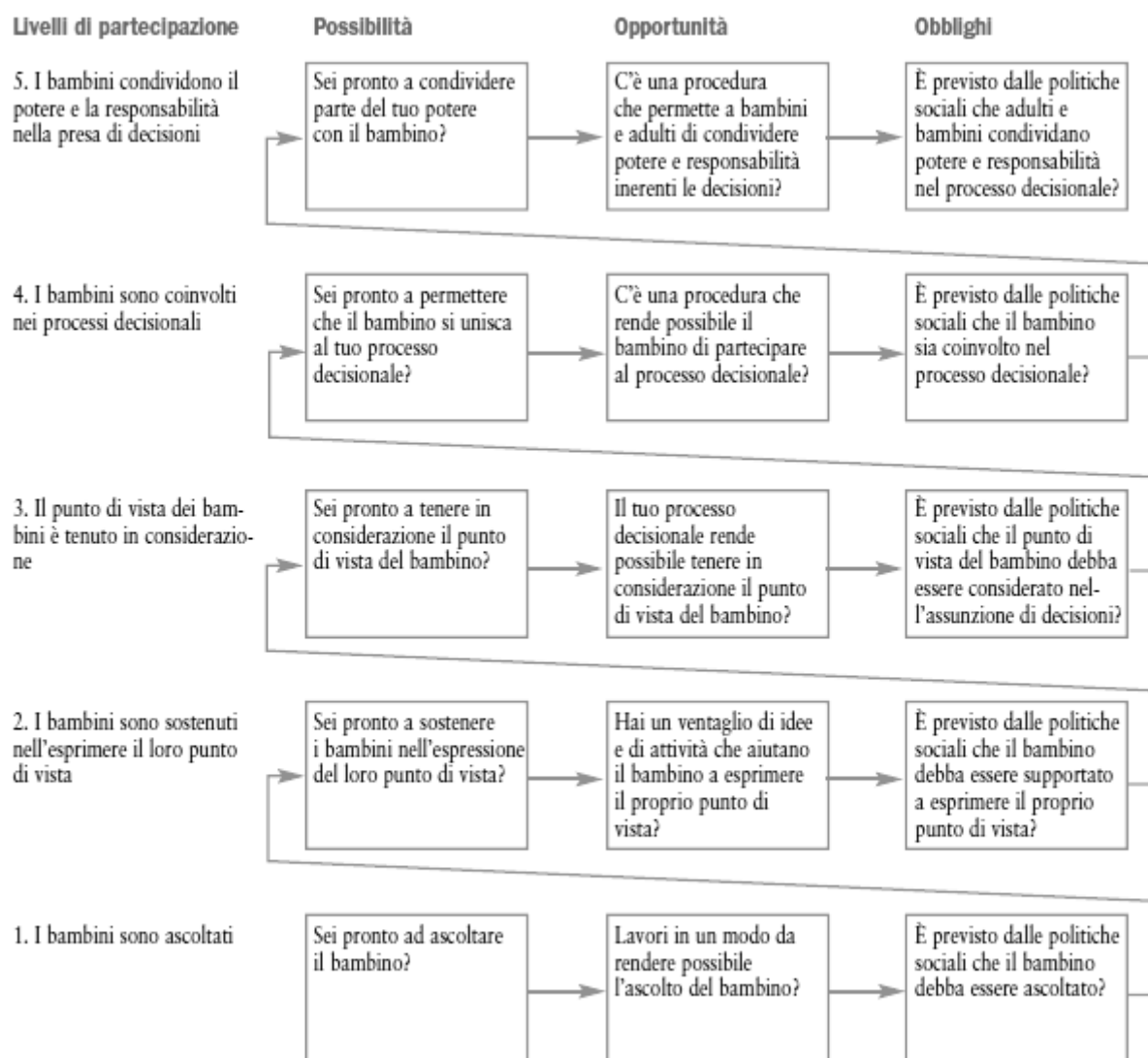


Fig. 5
Scala di Sheir

Molto significativa è la continua "pratica interrogativa" (Barachini, Poli, 2005), 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».

E' a partire da questa caratteristiche che la ricercatrice ha autoprodotta, secondo le indicazioni di Cacciola, Marradi (1988) il questionario utilizzato con gli operatori coinvolti nella ricerca per la

rilevazione delle pratiche di partecipazione: I percorsi della partecipazione elaborate da Shier sono diventati gli item che con una scala Likert (1932) con 7 categorie di risposta dovrebbero riflettere cosa succede nelle organizzazioni che lavorano con i minori.

Il questionario è stato somministrato ai 16 operatori partecipanti al t0 e al t2 per monitorare eventuali cambiamenti dopo l'intervento proposto.

Questionario sulla partecipazione
(Shier , 2006)

Bambino		Data di compilazione	
Compilatore	<input type="radio"/> Assistente Sociale <input type="radio"/> Educatore <input type="radio"/> Altro.....	Età	

	1	2	3	4	5	6	7
1. Sei pronto ad ascoltare quello che il bambino ha da dire?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Lavori in modo da rendere possibile l'ascolto del bambino?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. E' previsto negli assetto politico-organizzativi della tua città che il bambino debba essere ascoltato?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Sei pronto nel sostenere i bambini nell'espressione del loro punto di vista?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Hai un ventaglio di idee e di attività che aiutino il bambino ad esprimere il proprio punto di vista?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. E' previsto dagli assetto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<p>politico-organizzativi</p> <p>della tua città che il bambino debba essere supportato ad esprimere il proprio punto di vista?</p>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<p>7. Sei pronto a tenere in considerazione il punto di vista del bambino?</p>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>
<p>8. Il tuo processo decisionale rende possibile tenere in considerazione il punto di vista del bambino?</p>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>
<p>9. E' previsto negli assetti politico-organizzativi della tua città che il punto di vista del bambino debba essere considerato nella assunzione di decisioni?</p>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>
<p>10. Sei pronto a permettere che il bambino si unisca al tuo processo decisionale?</p>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>
<p>11. C'è una procedura che rende possibile al bambino partecipare al processo decisionale?</p>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>
<p>12. E' previsto negli assetti politico-organizzativi</p>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>

della tua città che il bambino sia coinvolto nel processo decisionale?							
13. Sei pronto a condividere parte del tuo potere con il bambino?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>
14. C'è una procedura che permette ai bambini e agli adulti di condividere potere e responsabilità circa le decisioni da prendere?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>
15. E' previsto negli assetti politico-organizzativi della tua città che adulti e bambini condividano potere e responsabilità nel processo decisionale?	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>	7 <input type="checkbox"/>

4.8.2 La scheda PEIF

La scheda di progettazione degli interventi di sostegno educativo domiciliare (scheda PEIF – *Progetto Educativo di Intervento in Famiglia*), risulta essere la rielaborazione di altre due schede utilizzate in esperienze simili:

- Progetto genitorialità: valutazione di efficacia degli interventi di educativa territoriale - Ulss 4 Alto Vicentino – Servizi Tutela Minori di Thiene e Schio (Saugo, Milani 2009; Milani, Saugo 2009).
- Sperimentazione di progetti personalizzati capaci di considerare congiuntamente i bisogni della persona e della famiglia - Fondazione E. Zancan, Comune di Chieti, Azienda Sanitaria Locale di Chieti, Regione Abruzzo (Gioga, Pivetti 2008; Gioga *et al.* 2007).

Ed è stata utilizzata nel progetto di ricerca “Valutare per meglio intervenire: ricerca sugli esiti degli interventi domiciliari con bambini e famiglie vulnerabili nell’Azienda ULSS di Belluno (Serbati S. 2008-2010).

La scheda è costruita individuando due macro-aree di osservazione:

- il bambino (bisogni di sviluppo del bambino);
- i genitori (capacità genitoriali e fattori ambientali e familiari).

La scheda PEIF è stata costruita per tradurre i progetti in comportamenti, cioè in azioni, parole, prospettive concrete, che permettano di tracciare con precisione la strada da percorrere con la persona, utilizzando la tecnica definita di *micro-planning* o micro-progettazione (Gatti, 2009; Roach, Sanders, 2008).

Per la capacità di raccogliere gli elementi essenziali del contesto di partenza in progetti di cura e tutela, ai fini della presente ricerca è stata utilizzata con gli operatori, adattandola, per registrare al T0:

- la descrizione del processo di intervento utilizzata in fase di comprensione del contesto;
 - la situazione rilevata all’avvio del progetto di ricerca;
- per ciascuno dei progetti di tutela dei 8 bambini partecipanti all’intervento.

4.8.3 Focus Group

Al fine di cogliere il vissuto esperienziale degli operatori coinvolti 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 interesse (S. Vaughn, J.S. Schumm J.S., J. Sinagub, 1996). 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.

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» (Corrao, 2000); esso valorizza le conoscenze, le norme e le rappresentazioni sociali dei partecipanti ed è particolarmente efficace per raccogliere dati qualitativi in un tempo limitato (Albanesi, 2004).

Utile ricordare che alcuni autori abbiano considerato il focus group un'intervista, tanto da chiamare questa tecnica "intervista focus group" o "intervista di gruppo in profondità" (Keown, 1983)

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 problemi, come quello di attenersi ad elementi eccessivamente vincolanti e non rispondenti al contesto e agli scopi dell'indagine.

Nel disegno della ricerca, il focus group è stato utilizzato come strumento per coinvolgere gli operatori. Si è cercato di conoscere il punto di vista dei professionisti coinvolti con una finalità che potrebbe in parte definirsi "esplorativa", poiché volta, da una parte, a raccogliere informazioni di contesto, 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 ricerca (M. Bloor, J. Frankland, M. Thomas, 2002).

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 linguistico. Questo è particolarmente rilevante con gli operatori dei servizi sociali che spesso «utilizzano un linguaggio-gergo specifico e denso di coordinate professionali e organizzative da conoscere per meglio capire le prassi professionali cui fanno riferimento i partecipanti.

Si è cercato pertanto di cogliere i concetti relativi all'esperienza professionale dei soggetti, di individuare la gamma delle possibili opinioni sul tema e di apprendere il linguaggio impiegato da educatori e assistenti sociali quando parlano dell'oggetto di studio.

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 coinvolto.

Tra i vantaggi insiti nell'utilizzo di questo tipo di tecnica, si ritrova, invece, la possibilità di capire da vicino come gli operatori coinvolti abbiano concettualizzato e categorizzato intorno ai temi chiave della ricerca.

La scelta del focus group è altresì dovuta al fatto che favorisce la partecipazione dei soggetti coinvolti nella ricerca, con metodologie di discussione e confronto. In un *setting* rilassato, ma anche noto ai professionisti, tutti operatori della rete dei servizi sociali e per l'affidamento, 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'argomento. 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 passo, le risposte hanno più possibilità di essere più genuine e sostanziali. Inoltre poiché i partecipanti sono incoraggiati a rispondere apertamente e liberamente, il focus group offre la possibilità di stimolare una vasta gamma di opinioni.

I Nuclei tematici individuati erano:

- domande di introduzione, precedute da un contributo teorico, 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, relative la dimensione progettuale esplorata.

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*.

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* –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.

I focus group realizzati al T1 con gli operatori – al termine dell'intervento - sono stati 2 (ciascun focus con circa 8 operatori) hanno avuto caratteristiche abbastanza uniformi rispetto al luogo di realizzazione, ai tempi, con una durata di circa 60 minuti.

La conduttrice-ricercatrice guidava la discussione attraverso la griglia di domande, è sempre stata prevista un'audio-registrazione previo esplicito consenso dei presenti.

Il setting era uno spazio appositamente riservato nella sede centrale della Direzione Politiche Sociali "Il Matitone".

Si è assicurata 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.

4.8.4 *Formazione Mosaic Approach - Questionario di gradimento*

La ricerca di nuove tecniche da utilizzare quando si lavora con i bambini è 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 comunicare (.S. Punch). 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, interesse. Inoltre, è particolarmente importante la possibilità che queste tecniche consentano 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 condivisa (Mortari..).

Il Mosaic Approach è una metodologia partecipativa multi-metodo per l'ascolto dei bambini che mette insieme tecniche visuali e verbali per rilevare la prospettiva del bambino su un particolare aspetto della sua esperienza quotidiana e condividerla con gli adulti.

Questo strumento, come descritto nel cap. 3, mette in luce grandi potenzialità nel raccogliere, documentare l'esperienza di affidamento familiare vissuta dai bambini anche più piccoli e comunicarla agli adulti. In particolare può aiutare i bambini a riflettere sull'esperienza che stanno vivendo, costruire significati condivisi tra adulti e bambini e contribuire a prendere le decisioni future.

Al fine di trasportare lo strumento scelto per l'intervento con i bambini e le loro famiglie nel contesto sociale, si è predisposta una scheda che ne

riassumesse le "linee guida". Questa (fig. xx) ha costituito parte del materiale proposto in fase di formazione e sperimentato con la metodologia dello studio di caso in piccolo gruppo nella giornata formativa che ha visto la presenza di 49 operatori dei servizi. Al termine è stato somministrato un questionario a ciascun partecipante con l'obiettivo di individuare:

- i punti di forza e i punti di debolezza della giornata formativa;
- In che misura e se la giornata formativa ha risposto alle esigenze formative dei partecipanti.

Il questionario (vd. allegati) è suddiviso in diverse sezioni con domande ove esprimere una valutazione su scala 0-7:

SEZIONE A (Caratteristiche generali)

SEZIONE B (I contenuti didattici)

SEZIONE C (Efficacia formativa)

SEZIONE D (Ricadute professionali)

Il Mosaic Approach. Linee guida per l'intervento

Clark A., Moss P. (2001). *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. London: National Children's Bureau Enterprises Ltd.

Clark A., Moss P. (2005). *Spaces to Play: More Listening to Young Children using the Mosaic Approach*. London: National Children's Bureau Enterprises Ltd.

Traduzione e adattamento italiano di Claudia Carbonin, Diego di Masi, Paola Milani

CHI: può essere utilizzato da tutti gli operatori socio-educativi (Assistente Sociale, Educatore, Insegnanti) nell'ambiente di vita del bambino.

CON CHI: va proposto individualmente ai bambini, dai 3 anni o con ritardo evolutivo e difficoltà di espressione, ma se lo si ritiene utile può essere utilizzato anche in gruppo tra bambini e adolescenti.

MATERIALI: macchina fotografica, album, colori, registratore, carta e penna.

Il **Mosaic Approach (MA)** è un approccio partecipativo multi-metodo per sostenere l'ascolto dei bambini che unisce tecniche visuali e verbali e rileva la prospettiva del bambino su un particolare aspetto della sua esperienza quotidiana per condividerla con gli adulti. La parola Mosaic rappresenta il comporre i diversi pezzi di informazioni e materiali che restituiscono il punto di vista del bambino. Questo approccio vede i bambini come attori sociali competenti, esperti del mondo in cui vivono (James and Prout, 1997) capaci di esprimere se stessi attraverso "i cento linguaggi dei bambini" (Malaguzzi, 1995).

Il MA, finora usato in ricerche realizzate nelle istituzioni per la prima infanzia (Wigfall, Moss, 2001; Clark, Moss, 2005;), mette in luce grandi potenzialità nel raccogliere e documentare l'esperienza di affido familiare vissuta dai bambini anche più piccoli (fin dai 3 anni) e comunicarla agli adulti.

In particolare può aiutare i bambini a riflettere sull'esperienza che stanno vivendo, costruire significati condivisi tra adulti e bambini e contribuire a prendere le decisioni future in modo condiviso con i bambini coinvolti in esse.

Le principali **caratteristiche** del MA:

1. offre strumenti per ascoltare,
2. organizza le tappe dell'ascolto:
 - a. confronto tra il punto di vista dei bambini e degli adulti,
 - b. discussione del materiale prodotto dai bambini,
 - c. decisione circa le cose da mantenere e quelle da cambiare.
3. fa emergere i significati degli spazi abitati dai bambini e permette l'espressione dei sentimenti ad essi collegati (Hart, 1979).

MA utilizza un insieme di strumenti che guidano l'osservazione, l'espressione dei sentimenti, il confronto dei punti di vista adulti-bambini sul contesto di vita contingente del bambino, dove la fotografia è il mediatore che favorisce sia la partecipazione dei bambini che delle figure genitoriali, nonché offre elementi utili all'operatore per la progettazione degli interventi educativi. **MA permette di "mettersi dalla parte dei bambini"** e guardare il mondo con i loro occhi evidenziando punti di forza e punti di debolezza dell'esperienza da loro vissuta in quel momento, e facendo emergere eventuali convergenze e divergenze con il punto di vista di genitori e operatori sullo stesso oggetto di osservazione. Si avrà così un quadro articolato sui bisogni espressi dai bambini e eventuali risorse "nuove" da prendere in considerazione per la progettazione degli interventi. Lo strumento più innovativo utilizzato è la **fotografia**. Essa risulta essere molto efficace non solo perché riproduce visivamente ciò che il bambino vuole mostrare, ma anche per le potenzialità emotive che l'uso dell'immagine apre nel dialogo e la relazione anche con bambini molto piccoli o che non hanno sviluppato (disabilità, ritardo evolutivo, disturbo del linguaggio ecc.) il canale verbale.

La **triangolazione dei punti di vista**, poi, permette di individuare i bisogni e le risorse di ciascun attore coinvolto (compreso l'operatore), per giungere ad una presa di decisioni partecipata e alla progettazione consapevole delle azioni di tutela.

Le fasi del MA

La scelta di usare gli strumenti del MA è presa in equipe (EM) a partire dall'analisi della situazione personale e familiare. Il MA è infatti uno **strumento dell'équipe** e non del singolo operatore; dare voce ai bambini può significare doversi confrontare con questioni delicate, domande e dolori, che sebbene siano conosciuti, vengono generalmente delegati alla dimensione clinica. È per questo necessario condividere l'esperienza con gli altri professionisti dell'EM e restituire al bambino e alla famiglia, in modo trasparente, non solo gli obiettivi, ma anche i risultati e le eventuali decisioni dell'équipe al termine del lavoro.

Il MA può essere suddiviso in tre fasi: introduzione al progetto, intervento ed elaborazione del materiale prodotto.

Fase 1: Introduzione

Quando usare MA: bambini piccoli (dai 3 anni), bambini con ritardo dello sviluppo o difficoltà di linguaggio/espressione, gruppi di adolescenti.

Una volta individuati il/i bambino/i cui proporre il lavoro, si presenta il progetto e le diverse fasi di realizzazione, in modo tale da chiarire sin dall'inizio quali sono gli obiettivi e cosa ci si aspetta da questa attività. Tenendo conto dell'età del bambino, l'attività fotografica può essere inserita in una visita domiciliare in cui fare una passeggiata con il bambino o un colloquio in cui, per accompagnarlo nella prefigurazione delle attività, si introduce il progetto invitando il bambino stesso a disegnare e/o parlare degli spazi di vita nei quali realizzerà le fotografie.

Una volta proposta l'attività al bambino vanno informati e coinvolti i suoi contesti di vita (casa-famiglia, scuola, comunità ecc.) perché facilitino e sostengano le azioni di questa attività.

Fase 2: L'intervento

L'intervento inizia con una fase informativa nella quale, se necessario, si presenta lo strumento della macchina fotografica (o telefonino) e il suo funzionamento. In questo momento iniziale si definiscono e si condividono con il bambino le consegne e i tempi di realizzazione dell'attività; qualora fosse necessario, anche il patto di responsabilità.

Concluso il tempo dedicato alla realizzazione delle foto da parte del bambino, si stampano o si visualizzano tutte le foto scattate e si invita il bambino a:

a) Raccontare le foto scattate

In questa fase si potrà strutturare una breve intervista chiedendo:

- ✓ Cosa hai fotografato qui?
- ✓ Mi descrivi la fotografia?
- ✓ In che momento della tua giornata?
- ✓ Perché hai scelto di fare questa fotografia?
- ✓ ...

b) scegliere le foto per comporre l'album

c) per ogni foto scelta attribuire un titolo o una didascalia

Per la riuscita dell'intervento è importante che il bambino venga messo nelle condizioni di raccontare cosa ha ritratto nelle foto e perché le ha scelte per il suo album. L'operatore dovrà dunque stimolare il racconto con domande semplici e allo stesso tempo registrare la voce del bambino per raccogliere il suo punto di vista. È opportuno che l'operatore si munisca di registratore o di altri strumenti per documentare il racconto.

Fase 3: Elaborazione

Questa terza ed ultima fase dell'intervento è dedicata alla condivisione del racconto fatto dal bambino con gli adulti (genitori e operatori) al fine di favorire un confronto tra i diversi punti di vista a partire dall'album costruito dal bambino. Al termine della condivisione sarà possibile comporre i punti di vista degli attori coinvolti e decidere le dimensioni da progettare o ri-progettare. Il progetto così definito sarà

restituito a tutti i protagonisti dell'intervento attraverso la presentazione delle azioni progettate a famiglia e bambino.

Fasi	Azioni
Introduzione	<ul style="list-style-type: none"> ✓ presentazione al bambino dell'attività fotografica ✓ mappatura dei luoghi in cui realizzare le foto informazione dei contesti di vita del bambino in cui potrà fotografare
Intervento	<ul style="list-style-type: none"> ✓ definizione della consegna al bambino (tempi e modalità dell'attività) ✓ fotografia ✓ descrizione foto ✓ scelta delle foto per la costruzione dell'album ✓ titolazione e/o didascalia racconto del bambino
Elaborazione	<ul style="list-style-type: none"> ✓ confronto dei punti di vista con gli altri adulti (genitori e operatori): triangolazione ✓ progettazione del cambiamento: microplanning condivisione con il bambino e restituzione delle decisioni prese: patto educativo

Ulteriori sviluppi operativi

Il tempo necessario per la realizzazione di tutte le fasi MA può variare dall'età del bambino e dagli strumenti utilizzati (non è escluso, con i ragazzi sopra i 10 anni l'utilizzo del formato digitale delle foto e della costruzione dell'album), si consiglia comunque di completare l'attività prevedendo almeno **tre incontri**.

Qualora si realizzino due attività con l'approccio MA a distanza di un tempo stabilito, si apre una nuova opportunità di riflessione e condivisione con il bambino e la famiglia relativamente alla dimensione del cambiamento. Confrontare due album costruiti dallo stesso bambino in due tempi diversi permette di riconoscere i cambiamenti e riflettere sulle situazioni vissute, eventualmente anche a fini autovalutativi circa le decisioni prese o di monitoraggio per una riprogettazione continua dell'intervento.

4.8.5 L'intervista semistrutturata

Con i protagonisti dell'affidamento – bambini, genitori - si è scelto di utilizzare l'intervista perché tramite questo strumento si costruisce "una particolare interazione comunicativa che permette al ricercatore di accedere

alle idee, alle opinioni e ai vissuti di altri in modo approfondito, dettagliato, specifico tramite l'attivazione di un'interazione verbale sostenuta da alcune domande e finalizzata a nuovo scopo"(Bove, 2009).

A seconda del grado di strutturazione delle domande si possono utilizzare almeno tre tipologie diverse di intervista:

- intervista libera, caratterizzata dal fatto che non deve attenersi a domande precostituite ma da una serie di argomenti da trattare e per questo, avvicinandosi al metodo dell'osservazione, permette una raccolta di informazioni verbali e non verbali molto ampia;
- intervista semistrutturata, il cui tema è deciso preventivamente ma in cui l'intervistatore gode di una certa discrezionalità nel decidere quali domande porre e quale tipo di modalità di risposta utilizzare. L'intervista semistrutturata prevede l'uso di una griglia di riferimento, di una traccia più o meno rigida nella quale vengono inseriti e messi in ordine alcuni contenuti definiti in precedenza;
- intervista strutturata, si basa sull'uso di un questionario ben articolato da somministrare in modo anonimo, impedendo che l'intervistato o l'intervistatore abbiano la possibilità di divagare. Nell'ambito della valutazione della qualità di vita questa modalità viene definita anche "compilazione assistita". In essa l'operatore legge le domande contenute nel questionario raccogliendo unicamente le risposte dell'intervistato (Corbetta, 2003)

È stata predisposta un'intervista semi-strutturata (Coehn, 2007), ritenuta lo strumento più idoneo per riuscire a far emergere dai soggetti coinvolti le loro concezioni sull'intervento, 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" (Corbetta, 2003), di comprendere la sua personale visione in relazione ai concetti presentati dalla ricercatrice.

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" (Milani, E. Pegoraro, 2011).

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'altro (Kanizsa, 1998) , ed è significativo che, fra i primi requisiti da rispettare, sia posto in evidenza quale primo requisito da rispettare, la costante "disponibilità all'ascolto" da parte dell'intervistatore (Trincherò, 2004).

Pertanto, caratterizzante l'intervistatrice 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»(Kanizsa, 1998). 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 migliori.

Trattandosi di un'intervista semi-strutturata, è stata predisposta una traccia che riportava gli argomenti da toccare nel corso dell'intervista, 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 conversazione.

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 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

raccogliono 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" (Sorzio, 2005).

A livello procedurale, a seguito della consegna di una lettera esplicativa delle finalità della ricerca e dell'argomento di indagine fornita dalla ricercatrice, in caso di consenso scritto dei bambini e dei genitori e/o dei tutori, veniva fissato l'incontro da parte degli operatori di riferimento con cui le famiglie erano in contatto e di cui avevano fiducia.

Si è cercato di mettere l'intervistato a proprio agio, incoraggiandolo a esprimersi, ed effettuando l'intervista sempre nell'ambiente di vita dei soggetti, a casa o in comunità, così da non creare un contesto troppo artificiale e freddo, che avrebbe potuto mettere a disagio soprattutto i bambini.

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.

Sono state realizzate dagli operatori:

6 interviste ai bambini;

3 interviste ai familiari (2 ai genitori e 1 alla "sorella");

Sono state realizzate dalla ricercatrice:

- 2 interviste ai bambini;

4.9 Il metodo di analisi dei dati

Il ricercatore ha potuto contare su una notevole mole di "capta" (Pontecorvo, ...), che sono diventati tali grazie al successivo lavoro di lettura di protocolli di intervista e focus group e analisi dell'"intero corpus" di trascrizioni.

Ci si riferisce all'"insieme di scritti riguardanti:

le 3 interviste esplorative in fase di definizione delle domande di ricerca;

2 focus group con gli operatori coinvolti dal processo di formazione intervento;

6 interviste fatte dagli operatori ai bambini partecipanti all'intervento con il Mosaic Approach

3 interviste fatte dagli operatori alle famiglie partecipanti all'intervento con il Mosaic Approach

2 interviste fatte ai bambini che hanno partecipato all'intervento con il Mosaic Approach

Analisi delle interviste

Sul *corpus* di interviste è stata effettuato un lavoro di analisi tradizionale quanti-qualitativa (Corbetta, 2003).

Nell'analisi tradizionale la ricercatrice ha lavorato principalmente attraversando cinque passaggi:

- il primo: *la fase di trascrizione*, che ha comportato una riflessione sul testo delle interviste mentre si è cercato di fissarle dalla forma orale a quella scritta;
- il secondo: *la fase di codifica*, che ha riguardato la lettura e suddivisione dell'intero *corpus* delle interviste nei nuclei tematici, considerando e trascrivendo, incasellandole nel *database*, realizzato con *excel*, le parole chiave, le spiegazioni e le argomentazioni relative a temi ricorrenti rintracciabili nel racconto degli intervistati; dopo la selezione e la compressione dei dati in categorie si è passati alla *generazione di strutture*, allontanandosi da una dimensione descrittiva per ricostruire la struttura delle attività e le dinamiche di interazione elaborate nella vita quotidiana;
- il terzo: *la fase di interpretazione*, in cui il ricercatore ha proposto un modo particolare di argomentare le risposte alle domande di ricerca, integrando concetti teorici ed evidenze empiriche, attuando un percorso di riflessione di tipo tematico, seguendo i

nuclei di indagine.

Le interviste sono state sbobinate e interamente trascritte su testo *word*. Le trascrizioni hanno riportato le iniziali del nome degli intervistati, per garantire l'anonimato, ognuna è stata contraddistinta da un codice formato da un numero cardinale progressivo e dalle età (a.) dei figli. (es. N.I., 01, a. 6).

La traduzione migliore non è quella che segue parola per parola il testo, ma a volte è quella che ha il coraggio di sganciarsene per rispettarne il senso e la qualità; lo stesso vale, in parte, per la trascrizione» (Sorzio, ..)

Il trascritto di un'intervista perde il suo stato inaccessibile e statico, e diviene compiutamente un testo solo in virtù di un'intensa attività interpretativa,

La struttura aperta della ricerca qualitativa ha condotto a raccogliere un numero di dati maggiore di quanto inizialmente immaginato, per seguire percorsi interessanti o perché ritenuti potenzialmente rilevanti. La mole di informazioni, che all'inizio si è mostrata come "massa" è stata "compressa" dalla codifica che consiste «nell'organizzazione, nella gestione e nel recupero dei dati raccolti in categorie specifiche, perdendo molti dettagli, ma ottenendo una maneggevolezza che favorisce la ricostruzione della struttura sottostante.

Dopo aver letto tutti i protocolli di intervista è stata stabilita una prima categorizzazione, definendo le etichette sotto le quali i dati potessero essere raggruppati, utilizzando lo schema offerto dalla struttura di intervista (categorie guidate teoricamente) e inserendo i temi introdotti dagli intervistati (categorizzazione basata sui dati) per arrivare ai nuclei e sottonuclei scelti. A ciascun nucleo e sottonucleo è stata assegnata un'etichetta per un recupero più veloce nella fase di trasformazione dei dati; ciascun segmento di intervista poteva essere assegnato a più di un nucleo o sottonucleo (è stata così attribuita più di una etichetta). Quindi è stata effettuata un'analisi di tipo tematico, il cui risultato è un'integrazione tra gli schemi cognitivi del ricercatore e le

astrazioni derivate dalla lettura dei protocolli: «è una strategia di analisi privilegiata quando si vuole analizzare come un problema o un fenomeno condiviso da un gruppo di persone sia articolato nelle diverse narrazioni soggettive».

L'analisi tematica ha consistito nel recuperare in ogni intervista i passaggi che riguardano questo o quel tema, al fine di comparare i contenuti di questi passaggi tra le diverse testimonianze (trasversalizzazione). Il ricercatore, cioè, come è accaduto in relazione alle tecniche di riordino dei materiali, ha scomposto le interviste sulla base dei macro e micro temi, che in parte sono emersi in sede teorica e in parte in quella empirica (indicizzazione). Successivamente i brani sono stati ri-costruiti e hanno "illustrato" il discorso teorico del ricercatore sostenendolo sul piano della prassi.

La diversità delle interviste ha incrementato il carico di lavoro del ricercatore in fase di analisi tematica perché si è trovato di fronte a dati incorporati in prospettive personali e quindi piuttosto eterogenei, come è solito che avvenga adottando un approccio narrativo; nell'insieme alcuni elementi ricorrevano in più testi, ed è stato possibile cercare di capire in che rapporto fossero gli uni con gli altri tutti gli elementi presenti in uno stesso testo, accostare testi diversi, o porzioni di uno stesso testo, sulla base di ciò che li accomunava o li differenziava.

Dopo aver riferito ciascun passo alla tematica trattata, cioè averlo individuato mosso dal concetto "sensibilizzante", si è passati ad analizzare tutte le informazioni relative ad ogni singolo nucleo-concetto per far emergere i punti di vista più ricorrenti degli intervistati, quelli marginali, quelli concordi, quelli in contrapposizione con la maggioranza dei pareri.

L'analisi ha assunto anche un'altra angolatura guardando ai nuclei da un triplice punto di osservazione: operatori, bambini, famiglie. Anche in questa serie il tentativo è stato rivolto a osservare quali fossero le richieste maggiori o minori in relazione a ciascun argomento, quali punti

fossero maggiormente o in maniera minore avvertiti, a seconda che venissero letti nella prospettiva di operatori, bambini, famiglie. In questa fase quindi, procedendo come esplicitato, si è cercato di evitare due possibili atteggiamenti che avrebbero potuto minacciare la validità dell'analisi:

- il primo: la scelta di estratti che tendessero a confermare categorie e congetture a scapito di altri più problematici;
- il secondo: il tentativo di forzare l'inserimento degli estratti in categorie rigide, anziché trattare le categorie iniziali come uno schema congetturale e fluido.

In sintesi i passaggi interpretativi, per passare dal testo alle informazioni che verranno presentate nella parte dedicata ai risultati, sono stati i seguenti:

- lettura del testo;
- individuazione delle parti che potessero corrispondere ai nuclei tematici;

Analisi dei Focus Group

Non esiste una procedura univoca su come svolgere l'analisi dei dati raccolti con i focus group. Morgan (1997) si limita a suggerire che essi dovrebbero essere analizzati con metodi qualitativi, mentre Krueger (1998) 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.

Si è attuata quindi la trascrizione integrale delle domande inerenti al tema di indagine e, dato il limitato numero di focus group, si è proceduto con l'analisi "carta e matita".

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 generalizzabilità (Greenbaum, 1998).

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

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 Corbin (1990), 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, si è provveduto ad "organizzare" le informazioni, ovvero a dare ordine e struttura ai documenti – interviste trascritte – cercando di rispondere a requisiti di comunicabilità e trasparenza. 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, ed eventuali altre informazioni.

Si è deciso di operare una codifica per temi narrativi o, come riferisce Silverman, 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 incunearli 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 poi si è passati a codificare ogni singolo documento.

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». 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

Ogni codice è stato espresso con una etichetta sintetica.

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 poi aggregati concettuali più ampi e comprensivi dei codici; vere e proprie dimensioni teoriche attraverso cui rielaborare il modello teorico emergente.

Analisi dei questionari

Dati i numeri relativamente esigui dei questionari somministrati, entrambi i questionari sono stati analizzati raccogliendo le risposte in file excel ed elaborando in forma grafica i risultati quantitativi per ciascun item e poi aggregando gli item in base alle aree in cui entrambi i questionari erano strutturati.

4.10 Le Questioni etiche

I problemi di etica sono una parte integrante della realtà giornaliera dei progetti di ricerca partecipata, specialmente, quando i risultati sono delle immagini che potrebbero essere divulgate. Anche per questo motivo la discussione sulle problematiche che possono derivare dagli interventi, sono considerate fin dalla fase di progettazione.

Prima di tutto bisogna considerare che la partecipazione ad un progetto di questo tipo può comportare un certo livello di rischio per i partecipanti. L'entità del rischio può variare a seconda delle caratteristiche individuali e di contesto, e può essere di tipo emotivo, psicologico, fisico, politico, economico, culturale o sociale. Per diminuire l'impatto di possibili fattori di rischio, si prevedono momenti di discussione di questi fattori con i partecipanti che devono sentirsi sicuri di poter esprimere le loro sensazioni a riguardo, senza esser giudicati e senza che queste abbiano una ripercussione negativa sul ruolo e le attività svolte da quest'ultimi nel progetto. Questo processo è importante per esplorare le sensazioni provenienti direttamente da chi vive la realtà giornaliera oggetto di esame, e può essere d'aiuto per sviluppare un'idea creativa da attuare, oltre che iniziare a prendere confidenza col lavoro cooperativo di gruppo. In nessun caso deve essere fatta pressione sui partecipanti affinché esprimano particolari contenuti od esperienze che potrebbero essere rilevanti per il progetto. Se un partecipante preferisce che alcune sue esperienze e sensazioni rimangano private, non deve essere obbligato a parlarne. La scelta sui contenuti da rendere pubblici deve essere di proprietà dei partecipanti e deve essere regolarmente revisionata e discussa, specialmente quando il lavoro svolto è basato sulle loro esperienze personali.

In particolare gli interventi che coinvolgono i bambini, dovranno essere seguite tutte le politiche di protezione dell'infanzia e dovranno ovviamente essere garantiti i principi di riservatezza ed anonimato. Deve essere seguito il principio per cui tutto ciò che viene discusso entro il gruppo non deve essere reso pubblico, ed inoltre, se richiesto dal partecipante, devono essere previste modalità che ne garantiscano l'anonimato.

La promozione del benessere dei partecipanti è uno degli obiettivi degli interventi, ovviamente con benessere si intende non solo uno stato fisico, ma anche psicologico e sociale della persona.

Fin dal principio è fondamentale che i partecipanti non si creino aspettative irrealistiche sul progetto. La gestione delle aspettative passa attraverso la

conoscenza, fin dall'inizio, delle tempistiche, della fine del progetto, e cosa questo significherà concretamente per loro. Importante è che in nessun modo i partecipanti dovranno essere portati a credere che le circostanze attuali cambieranno drasticamente ed immediatamente con la conclusione del progetto.

Un'ultima considerazione riguarda le pari opportunità nell'accesso alle risorse. Purtroppo è possibile che la partecipazione o meno all'intervento porti, a livello generale, ad un'ineguale possibilità di accedere alle risorse. Tali situazioni, che non è sempre possibile evitare è doveroso che non siano assolutamente trascurate.

Nell'ambito della ricerca partecipata, i programmi sono un punto d'incontro fra le idee e le opinioni di partecipanti, ricercatori, organizzazioni promotrici e partner. Assume eticamente importanza, quindi, che tutte le decisioni chiave siano discusse, che il processo di presa di decisione sia trasparente e che, ovviamente, gli interessi dei partecipanti abbiano sempre la priorità.

I membri del gruppo, devono essere pertanto regolarmente informati su le questioni riguardanti il progetto, i suoi scopi, le attività principali e l'uso delle immagini. Evidentemente se esistono obiettivi precedentemente concordati devono essere chiaramente comunicati fin dal principio.

Palesamente, le questioni riguardanti le decisioni circa il materiale fotografico prodotto, assumono, in un intervento come photovoice o mosaic approach, una importanza primaria. La maggior parte dei progetti, infatti, culmina con un'esposizione pubblica delle immagini scattate o la presentazione del proprio album ad altri, questo è sicuramente un momento molto importante per i partecipanti che percepiscono un senso di orgoglio e di validazione per il lavoro svolto. Ma possono essere avvertiti anche sentimenti di tensione.

Naturalmente a tutti i partecipanti è chiesto di dare il proprio consenso informato all'uso delle immagini. Anche questo può essere considerato un processo di decision-making, in quanto è parte dell'intervento l'obiettivo di fornire una completa informazione degli scopi dell'esposizione

e delle possibilità offerte attraverso la pubblicazione delle foto, così che i partecipanti possano avere piena consapevolezza delle loro scelte. Il consenso è richiesto anche ai genitori o ai tutori in caso i partecipanti non siano maggiorenni. In ogni caso, se alcuni individui non possono, o non vogliono, dare il proprio consenso, le foto non saranno esposte pubblicamente.

Un'ultima considerazione etica che riguarda tali progetti è che, come molti interventi sociali, usare categorie sociali pre-esistenti (quartieri poveri, emarginati, senzatekto...) per definire i gruppi con cui lavora, significa usare etichette non è desiderabili da parte degli individui, ed alle volte può essere proprio quella rappresentazione che cercano di combattere attraverso l'intervento fotografico.

Per far fronte a questo problema gli operatori che lavorano ad un progetto simile dovrebbero ricordare che fra le finalità di questi interventi c'è il supporto a modificare le rappresentazioni negative tradizionali, facilitando la creazione di alternative possibili ed azioni volte al cambiamento, con sempre grande attenzione a quelli che sono i loro punti di forza che, spesso, l'accezione negativa data alla loro categoria sociale nemmeno prevede.

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 con gli operatori, 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.

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.

La riflessività è una dimensione particolarmente rilevante se si assume, come suggerito da Schutz, 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».

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 soggetti^(Mortari, ..). 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" (Mortari,..).

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”», 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” (Dovigo, ..).

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 problematiche. 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 sociale.

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” (Guillemin, L. Gillam, 2004), pur senza negare ai codici una potenzialità nel regolare la ricerca.

Secondo Pring, 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».

Ciò che viene così richiamato è l’agire con cura in funzione del pieno sviluppo e benessere dell’altro.

5 La presentazione dei risultati

I risultati sono presentati nei due capitoli che costituiscono la seconda parte del presente lavoro: il primo verte sull'organizzazione della giornata quotidiana e la dimensione relazionale familiare; il secondo sulla conciliazione lavoro-famiglia e sul rapporto con i servizi nelle città. Le macro-aree o nuclei tematici principali sono stati così suddivisi per rendere anche visivamente chiara, l'attenzione sulla dialettica interno-esterno che caratterizza la vita delle famiglie come microsistemi e sulla quale ha insistito il presente lavoro, tenendo a mente che non si è mai del tutto solo "dentro" o solo "fuori" e che la suddivisione viene effettuata solo per esigenze di chiarezza espositiva.

I risultati vengono riportati seguendo questo schema:

- breve sintesi dei nodi teorici che sostanziano il nucleo di riferimento;
- le occorrenze (ottenute con l'utilizzo di Taltac) per ciascun nucleo tematico, cioè delle parole che più ricorrono nel discorso dei genitori sul tema considerato;
- il dato quantitativo principale, ottenuto contando le risposte delle famiglie, accompagnato dalla grafica di una figura che lo metta in evidenza;
- i passi delle interviste che appartengono al nucleo e al sottonucleo considerato;
- il commento del ricercatore alla luce dei dati e delle riflessioni teoriche a cui si è fatto riferimento nella prima parte;
- uno sguardo complessivo e di sintesi ai risultati presentati.

Si riportano le parole stesse degli intervistati per palesare la fonte dell'interpretazione e trasmettere al lettore l'immediatezza delle situazioni studiate: «ciò che viene trasmesso, (...), è pur sempre l'interpretazione del ricercatore: sua è la scelta di chi citare fra i soggetti studiati, suo l'accento su un brano di conversazione piuttosto che su un altro, suo il filo logico che lega le varie citazioni riportate. (...) Già diversi

secoli fa si discuteva se i pittori, con le loro immagini, costruissero una realtà "altra", oppure rappresentassero quella "vera"». ⁸⁰

Lo studio delle interviste-caso verrà mostrato attraverso tre passaggi fondamentali:

- breve sintesi dei nodi teorici;
- resoconto dell'andamento della giornata tipo feriale di madri, padri e bambini;
- tutti i passi "significativi" dell'intervista seguiti dal commento del ricercatore alla luce anche dei dati emersi dall'analisi di tipo tematico e delle riflessioni teoriche mosse nella prima parte;
- uno sguardo complessivo e di sintesi ai risultati presentati.

E' l'insieme di queste due diverse tipologie di analisi, tematica e integrata, e di dati, quantitativi e qualitativi, "data" e "capta", che dovrebbe permettere la comprensione effettiva della unitarietà del racconto che le persone, intese sia nella loro singolarità sia come gruppo, hanno rivolto al ricercatore.

5.1 Alcuni indicatori di contesto

Di seguito si riportano gli indicatori demografico-sociali più importanti delle 49 famiglie "partecipanti".

Le madri sono state coinvolte maggiormente dall'indagine, in quanto nella maggioranza dei casi sono state intervistate da sole, visto che i mariti erano impegnati fuori casa. Complessivamente sono state intervistate 46 madri e 12 padri - in 37 casi solo le madri (76%), in 3 casi solo i padri (6%) e in 9 casi entrambi i genitori (18%).

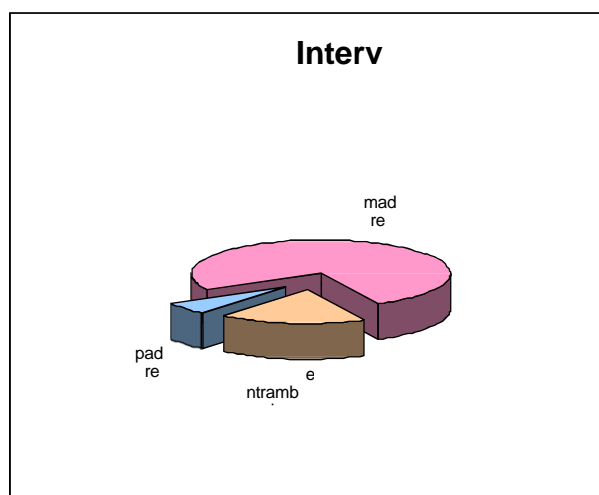


Figura 1: Le famiglie del campione di riferimento

La Città di residenza

La maggior parte degli intervistati vive nelle città di Padova (11 famiglie su 49) e di Verona (10 famiglie su 49). La maggioranza dei nuclei (26 su 49) vive in una zona periferica della propria città o centrale (22 su 49). Nessuno vive in zone molto isolate della propria città, mentre un nucleo abita in una zona abbastanza isolata del capoluogo padovano.

L'età anagrafica

L'età media dei padri è di circa 38 anni. La fascia 31-40 è quella più rappresentata (60%, pari a 29 padri su 49). Seguono i padri con età compresa fra i 41 e i 50 anni (30%, pari a 15 padri su 49). I padri con età compresa entro i 30 anni rappresentano il 10% del campione, cioè 5 su 49.

L'età media delle madri è più bassa di quella dei padri, attestandosi intorno ai 35 anni. La fascia di età più presente è quella tra i 31 e i 40 anni (69%, pari a 34 madri su 49), segue quella relativa ai 41-50 anni (16%, cioè 8 madri su 49) e quella riguardante i 21-30 (15%, pari a 7 madri su 49).

Lo stato civile

La stragrande maggioranza del campione, sia dei padri sia delle madri (85% pari a 42 madri/padri su 49), è coniugata. Cinque madri sono conviventi, una è divorziata e convive, una è separata. Sei padri sono conviventi, uno separato.

Il titolo di studio

La maggioranza sia delle madri (93% pari a 46 su 49) sia dei padri (81% cioè 40 su 49) possiede un titolo di scuola superiore. Le madri laureate corrispondono al 51% del campione (25 su 49, di cui una anche con un titolo superiore alla laurea) e i padri laureati al 46% (23 su 49), di cui due anche con un titolo superiore alla laurea). Seguono le madri (3 su 49) e i padri (9 su 49 in possesso del solo titolo di licenza media).

La professione

La maggioranza di padri (32% pari a 16 su 49) e madri (46% pari a 23 su 49) esercita la professione di impiegato. La maggior percentuale di padri e madri, dunque, dal punto di vista dello *status* sociale, appartiene alla cosiddetta classe media.

Le madri risultano poi per lo più insegnanti (10) e casalinghe (5). Una metà delle madri lavoratrici è impegnata a tempo pieno (22 su 49) e l'altra lavora a *part time* (22 su 49): la maggioranza delle madri occupate a tempo parziale svolge la professione di impiegata (14 su 22).

I padri invece ricoprono in maggior misura ruoli di libero professionista (11), operaio (6), imprenditore (5). I padri sono tutti impegnati nel lavoro a tempo pieno e nel 6% (3 su 49) dei casi il tempo pieno viene svolto con turni.

Entrambi i genitori tendono a lavorare nello stesso comune di residenza (28 madri su 44 e 27 padri su 49), tuttavia i padri risultano più mobili sul territorio in quanto in maggior numero hanno il proprio posto di lavoro localizzato fuori provincia (7 padri contro 2 madri).

Il numero di bambini nella fascia zero-tre anni che si rivela essere inserito in servizi per la prima infanzia, sia considerando i 33 bambini zero-tre anni del campione più ampio sia facendo riferimento ai 22 bambini zero-tre anni del nostro campione, è elevato. Questo dato si spiega col fatto che, come sottolineato, il campione non ha pretese di rappresentatività statistica della popolazione veneta zero-tre anni; inoltre parte delle famiglie sono state reperite facendo riferimento proprio alle istituzioni scolastiche e sono stati considerati solamente i nuclei di famiglie residenti nei capoluoghi veneti dove è più consistente l'offerta di servizi per l'infanzia rispetto, ad esempio, ai paesi medi e piccoli della Regione.

5.2 I dati raccolti

5.2.1 Il Questionario Shier

Il campione è formato da una maggioranza di nuclei familiari con un figlio nella fascia 0-6 anni (31 su 49). In particolare, tra questi 30 risultano nuclei costituiti da entrambi i genitori e un figlio e uno è formato da una madre separata e dal figlio. Seguono poi i nuclei con due figli nella fascia di età 0-6 anni (16 su 49) e quelli con tre (2 su 49). Non ci sono nuclei con più di tre figli, tutti nella

fascia 0-6 anni. Non ci sono altre figure presenti nei nuclei familiari oltre a madre, padre e figli. I dati vengono riportati in *Tabella 4*:

Nucleo Familiare										
n.	1	2	3	4	5	6	7	8	Tot	%
padre	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,0
madre	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2,0
entram	3	1	2	0	0	0	0	0	48	97,
Totale	3	1	2	0	0	0	0	0	49	
Numero medio figli per									1,41	

Tabella 4: La composizione del nucleo familiare

I nuclei con figli di età compresa solamente tra zero e tre anni sono 27, mentre 10 risultano composti da figli solamente nella fascia da quattro a sei anni. I rimanenti 12 nuclei hanno figli sia da zero a tre anni sia da quattro a sei anni. Il numero complessivo dei figli presenti nei nuclei familiari è 69, con una media di 1,41 figli per nucleo, e una età media di un anno e mezzo.

La maggioranza dei figli degli intervistati è di età compresa tra 0 e 3 anni (68% pari a 47 su 69). Il 47% (22 bambini su 47) di questi frequenta il nido o i servizi innovativi, mentre il 53% (25 bambini su 47) non è inserito in strutture rivolte alla prima infanzia.

22 figli su 69 (pari al 32%) risultano nella fascia 4-6 anni e tutti frequentano la scuola dell'infanzia. Del campione di 228 famiglie della ricerca "Tempi, Spazi e Relazioni Familiari nelle Città" le famiglie con figli nella fascia zero-sei e contemporaneamente anche con figli in altre fasce di età erano pari a 120 nuclei di cui 49 famiglie solo con figli da zero a sei anni, diventate oggetto del presente studio. Il totale dei figli delle 228 famiglie era pari a 463, di cui 147 nella fascia zero-sei (72 da zero a tre anni; 75 da quattro a sei anni). Su 72 bambini nella fascia zero-tre anni, 33 risultavano frequentare i servizi per l'infanzia, mentre 39 non erano inseriti in strutture per la prima infanzia. Il numero medio di figli per nucleo familiare si attestava a 2,03; l'età media dei figli a otto anni e mezzo.

5.2.2 La scheda PEIF

faremo emergere sia le regole pragmatiche dell'*inquiry talk*²⁴ (terzo obiettivo) che i criteri del pensiero creativo²⁵ (quarto obiettivo) così come sono stati individuati e definiti da Lipman. È bene sottolineare che la divisione delle tre dimensioni del pensiero complesso ha una finalità prettamente esplicativa, nel linguaggio naturale, quello che impieghiamo nella vita quotidiana, queste tre dimensioni coesistono.

Questo frammento è parte di un dialogo nato dalla lettura di un episodio di Kio e Gus⁷⁶ dove i due protagonisti discutono sulle modalità con cui modellare la creta per fare una pesca⁷⁷. Dopo aver costruito l'agenda (costituita dalle domande secondo la metodologia della P4C) la comunità è in difficoltà a individuare il quesito più interessante e Matteo si lamenta del fatto che è impossibile

⁷² Per ragioni di privacy i nomi dei ragazzi sono inventati, il contenuto delle discussioni, invece è stato riportato fedelmente. Quando non è stato possibile recuperare il nome del bambino o della bambina, l'intervento è stato indicato con un punto interrogativo(?)

⁷³ L'analisi che riportiamo è stata compiuta su parti di discorso selezionati per far emergere la dimensione del pensiero creativo e come sono state impiegate le regole dell'*inquiry talk* cercando di non perdere il senso generale, quando questo non è stato possibile è stato presentato l'intero dialogo, altre volte il frammento è stato introdotto da una breve presentazione che riassume quanto avvenuto in classe.

⁷⁴ 1) Tutti sono incoraggiati a parlare; 2) Si riflette prima di parlare; 3) Tutte le informazioni rilevanti sono condivise; 4) Sono richieste/offerte le ragioni; 5) È importante la struttura del ragionamento; 6) Le sfide sono accettate; 7) Si costruisce sull'idea dell'altro; 8) Si discutono le alternative prima di prendere una decisione; 9) Il processo è autocorrettivo; 10) La comunità cerca di raggiungere il consenso; 11) La comunità si assume la responsabilità delle decisioni.

⁷⁵ Originalità, Produttività, Immaginazione, Indipendenza, Sperimentazione, Olismo, Espressione, Autotrascendenza, Sorpresa, Generatività, Maieutica, Inventiva.

⁷⁶ Racconto del curriculum della P4C e tradotto in italiano a cura di Santi (2000)

⁷⁷ Il dialogo si riferisce alla quarta sessione svolta nella IA della scuola Bonifacio.

individuare una perché per ogni proposta "c'è qualcuno che trova sempre da ridire". La discussione sembra non avanzare dunque il facilitatore sollecita la comunità con una domanda.

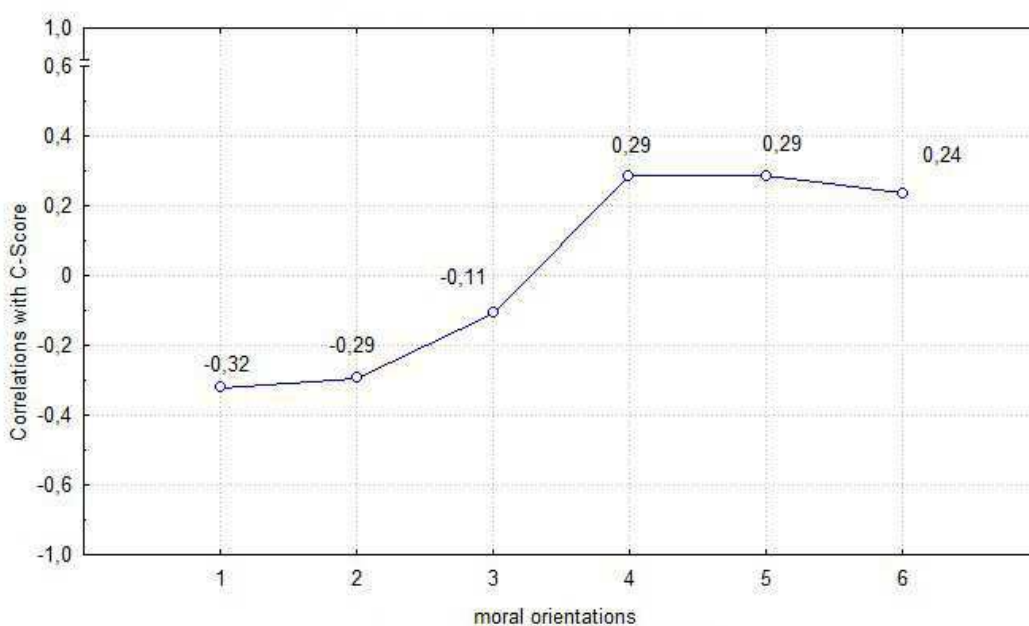
Interventi	regole <i>Inquiry Talk</i> (IT) e criteri del pensiero creativo (PC)
D: allora ve la faccio io una domanda. Secondo voi è più importante l'esterno o l'interno? Ivan: Se fosse da mangiare, l'interno Luca: ma parliamo solo della pesca? D: decidetelo voi, iniziamo dalla pesca e vediamo dove ci porta Marco: se una cosa è commestibile può essere anche brutta fuori, l'importante che è buona. Ma se dobbiamo guardarla, l'aspetto è importante Lucia: ma se una banana è nera non vuol dire che è	Regola 7

marcia.	
Miriam: le arance le mele a volte quando c'è il verme non lo vedi da fuori.	Regola 7
D: Mario, come ti sembrano le ragioni di Lucia e Miriam, ti convincono?	
Mario: a me non importa se non sono d'accordo	
D: ma ti sembrano buone ragioni?	
Mario: no perché in questo caso parliamo di una pesca di creta	
Miriam: Ma tu parlavi di frutta vera	Regola 6
D: se parliamo di frutta vera ti sembrano buone ragioni le loro?	
Mario: forse si	Regola 10
Guglielmo: Se parliamo di frutta vera deve essere buona dentro, se è finta è più importante il fuori	
Miriam: Quindi se ha la muffa fuori tu la mangi?	Regola 7
Sara: Se una cosa è reale l'importante è l'interno, se è finta allora l'esterno	
Nicola: Ma anche se è finta è importante l'interno, se per esempio voglio vedere come è fatta.	Regola 4
Alfredo: Ma quando una cosa è commestibile è importante sia l'esterno che l'interno	Regola 4
D: Per esempio?	
Alice: per gli oggetti l'interno non è importante perché non si vede	Regola 4
D: quindi è importante solo ciò che si vede?	
Maria: Ma per me anche per gli oggetti è importante l'interno, altrimenti non funzionerebbero come la play station e la macchina	Regola 4 Sperimentazione (PC)
Marco: Sì, ma per la macchina e la play station l'interno è importante altrimenti non funzionano, ma per la pesca l'interno a cosa serve?	Regola 4 e 7

5.2.3 Focus Group

Il parallelismo tra la dimensione affettiva e cognitiva

La tesi del parallelismo affettivo-cognitivo postula una forte correlazione positiva tra la dimensione cognitiva e quella affettiva del giudizio morale. La correlazione tra i punteggi del C-index (aspetto cognitivo) e i punteggi relativi alla preferenza degli orientamenti morali (aspetto affettivo) dovrebbe rispettare quanto segue: una correlazione negativa con gli stadi più bassi e, seguendo una curva ascendente, riportare una correlazione positiva con gli stadi più alti. Più è alto il punteggio del C-Index più è probabile che vengano accettati gli orientamenti relativi agli stadi più alti. I risultati mostrano una correlazione in linea con gli assunti teorici. L'accettabilità degli stadi inferiori si correla negativamente con la competenza del giudizio morale, mentre gli stadi superiori sono correlati positivamente con la competenza del giudizio morale. Ciò significa che il livello di competenza del giudizio morale si accompagna ad una forte preferenza degli stadi post- convenzionali e a un rifiuto dei principi relativi agli stadi pre-convenzionali. Il grafico sotto riportato mostra come tutti e tre i criteri di validità siano rispettati



definizione degli obiettivi e nell'attuazione dell'intervento.

Infine, attraverso i cambiamenti apportati nell'esosistema e nel mesosistema, la ricerca ha prodotto anche dei cambiamenti a livello di *microsistema*, definito come "il complesso di interazioni che si realizza all'interno del contesto immediato tra la persona in via di sviluppo e l'ambiente contenete la persona stessa" (Bronfenbrenner, 1986, p. 101). Infatti, i dati evidenziano come nel tempo i genitori siano stati maggiormente autori delle azioni svolte nei confronti del figlio durante gli interventi educativi domiciliari (per esempio, la responsabilità nell'accompagnamento durante lo svolgimento dei compiti scolastici è sempre di più stata affidata al genitore, piuttosto che all'educatore). specularmente, questo ha portato anche a una modificazione nel modo in cui l'educatore si è relazionato al bambino, attraverso interventi che hanno lasciato più spazio ai genitori.

5.2.4 Questionario di gradimento

Il valore del C-index nel pretest della sez A è pari a 15,0 e nel post test arriva a 26,6 con un incremento pari a 11,6 punti percentuali. La sez C invece, pur partendo con un valore del C-index superiore nel pre test rispetto alla sez A (16,8) nel post test il C-index arriva a un valore pari a 23,6, per un totale di 6,8 punti percentuali di incremento.

I dati raccolti con lo strumento SAR sono stati analizzati con il pacchetto statistico SPSS. La prima analisi condotta è un'analisi descrittiva di medie e deviazioni standard dei fattori per il gruppo di controllo e sperimentale in pre e post test esposta nella tabella sotto:

Fattori	Pre Test				Post Test			
	Controll		Speriment		Controll		Sperimen	
	M	Dev Stand	M	Dev Stand	M	Dev Stand	M	Dev Stand
ES	5,	2,11	5,4	2,20	5,5	2,341	5	2,10
DIE	5,	2,26	5,1	2,02	4,9	2,295	5	2,17
DC	5,	2,06	5,5	2,11	5,8	1,900	5	2,04

PO	5,	1,76	5,4	2,01	5,7	1,996	5	2,00
EM	5,	2,02	5,8	2,27	5,1	1,848	5	2,21

definizione degli obiettivi e nell'attuazione dell'intervento.

Infine, attraverso i cambiamenti apportati nell'esosistema e nel mesosistema, la ricerca ha prodotto anche dei cambiamenti a livello di *microsistema*, definito come "il complesso di interazioni che si realizza all'interno del contesto immediato tra la persona in via di sviluppo e l'ambiente contenete la persona stessa" (Bronfenbrenner, 1986, p. 101). Infatti, i dati evidenziano come nel tempo i genitori siano stati maggiormente autori delle azioni svolte nei confronti del figlio durante gli interventi educativi domiciliari (per esempio, la responsabilità nell'accompagnamento durante lo svolgimento dei compiti scolastici è sempre di più stata affidata al genitore, piuttosto che all'educatore). Specularmente, questo ha portato anche a una modificazione nel modo in cui l'educatore si è relazionato al bambino, attraverso interventi che hanno lasciato più spazio ai genitori.

5.2.5 Intervista semistrutturata

Da questo frammento emerge in primo luogo la necessità di contestualizzare il discorso Luca infatti chiede se stiamo parlando solo della pesca o in termini più generali. Marco, Guglielmo e Sara, dimostrano di "costruire sull'idea dell'altro" (regola 7 dell'*Inquiry Talk*) avanzata da Luca e individuano dei criteri per definire il contesto dentro il quale la loro posizione è valida. Per Marco e Guglielmo se parliamo di "frutta vera" allora l'interno è più importante, così come per Sara la quale però introduce un nuovo criterio: "realtà e finzione"; per lei infatti l'interno è più importante per le cose reali, mentre non lo è per quelle finte. Queste due posizioni però vengono messe in discussione da Lucia, Miriam e Nicola i quali dimostrano così di "accettare le sfide" (regola 6 dell'*Inquiry Talk*) proposte rispettivamente da Marco e Guglielmo e confutata da Lucia e

Miriam, mentre Nicola si oppone a quella di Sara. In particolare Lucia e Miriam mettono in discussione il criterio "vero" - ma forse sarebbe più appropriato parlare di "naturale" - per definire se l'interno è più importante dell'esterno avanzando dei contro esempi "se una banana e nera non vuol dire che sia marcia" e "le mele possono avere il verme e non lo si vede da fuori", mentre Nicola critica la posizione di Sara la quale sostiene che per le cose finte l'esterno è più importante dell'interno, mentre per lui non è così visto che si può essere interessati a comprendere il loro funzionamento, dunque deve essere necessariamente importante anche l'interno, come nel caso della macchina e della playstation, dove "l'interno" le componenti interne ne determinano il funzionamento. I due esempi, quello della macchina e della playstation possono essere letti anche come espressione del criterio della sperimentazione (pensiero creativo), nel senso che confutano l'ipotesi di Sara a partire dall'esperienza. Nicola interpreta il significato di finto come artefatto, che non esiste in natura, riportando il giudizio sull'importanza tra l'interno-interno nella dicotomia naturale-culturale. Dato che la macchina e la playstation sono due prodotti culturali e che il loro funzionamento, come dimostra la loro esperienza, dipende dalla struttura interna dei due oggetti, allora anche per gli artefatti culturali, e non solo per quelli naturali, l'interno è importante. In questo modo l'ipotesi di Sara e la ragione di Alice a sostegno della compagna di classe, risultano invalidate. Questo

frammento, che riporta la discussione tra le alternative proposte (regola 8 dell'*Inquiry Talk*) ci permette inoltre di fare un'ultima considerazione: la battuta con la quale si conclude il dialogo è a mio avviso, per il suo portato di ironia, espressione del pensiero creativo.

5.3 Analisi complessiva dei dati raccolti

La struttura quasi-simplex della correlazione tra gli stadi (Kohlberg, 1958) mostra la intercorrelazione tra le sei preferenze morali ed è descritta da una curva. Maggiore è la vicinanza tra gli stadi maggiore è la correlazione che li lega. Secondo quanto postulato da Kohlberg,

l'intercorrelazione tra gli stadi dovrebbe assumere una forma quasi-simplex ricavata da una analisi fattoriale ruotata Varimax con il metodo delle componenti principali. Come mostra il grafico anche questo criterio di validità è rispettato.

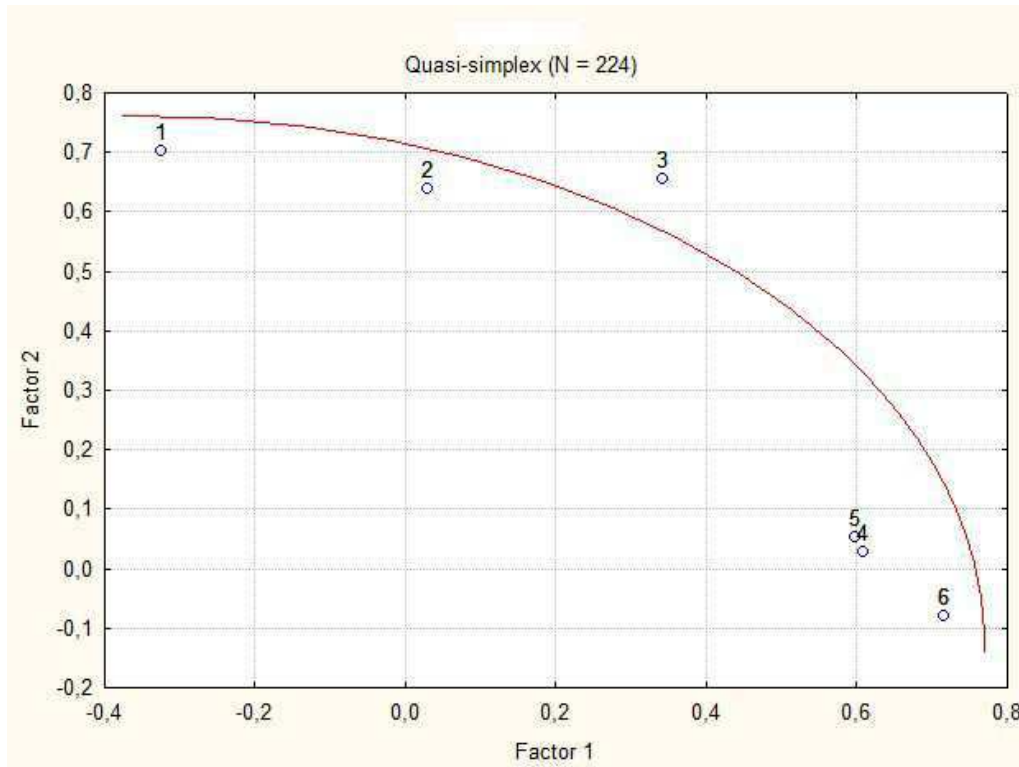


Fig. 6 Grafico relativo alla struttura quasi-simplex della correlazione tra gli stadi

Fig. 7 Grafico relativo alla Competenza morale

Per quanto riguarda i nostri dati è stata eseguita una analisi multivariata della varianza (MANOVA).

I risultati presentati in questo studio si riferiscono a due gruppi (N=112): il primo è il gruppo sperimentale composto da tre classi di prima media (N=58 Media=11,36 DS=0.552), il secondo è il gruppo di controllo, individuato nelle stesse scuole dello sperimentale (N=54 Media=11,54 DS=0.638).

Le classi sono distribuite in due diverse scuole (vedi Tabella sotto riportata): la sezione A e D (gruppo sperimentale) e la sezione C e E (gruppo controllo) presso la Scuola Secondaria di Primo Grado "2"; la sezione A (gruppo sperimentale) e la sezione C (gruppo controllo) presso la Scuola Secondaria di Primo Grado "1".

Scuola	Gruppo	Maschi	Femmine	Tot
2	A (exper.)	6	10	16
	D (exper.)	7	14	21
	C (control)	9	9	18
	E (control)	12	6	18
1	A (exper.)	7	14	21
	C (control)	10	8	18
	Tot	51	61	112

Tab. 2. Descrizione Target Group

L'analisi condotta sull'intero campione mostra che l'intervento (discussione filosofica in Comunità di Ricerca secondo la metodologia della Philosophy for Children) produce nel gruppo sperimentale un incremento della competenza del giudizio morale, che rimane invece sostanzialmente invariata nel gruppo di controllo, come mostra il grafico sotto:

Effetto dell'intervento: confronto gruppo controllo gruppo sperimentale
 $r_{xy} = 0,23$; $F(1,110) = 6.14$; $p = 0,015$

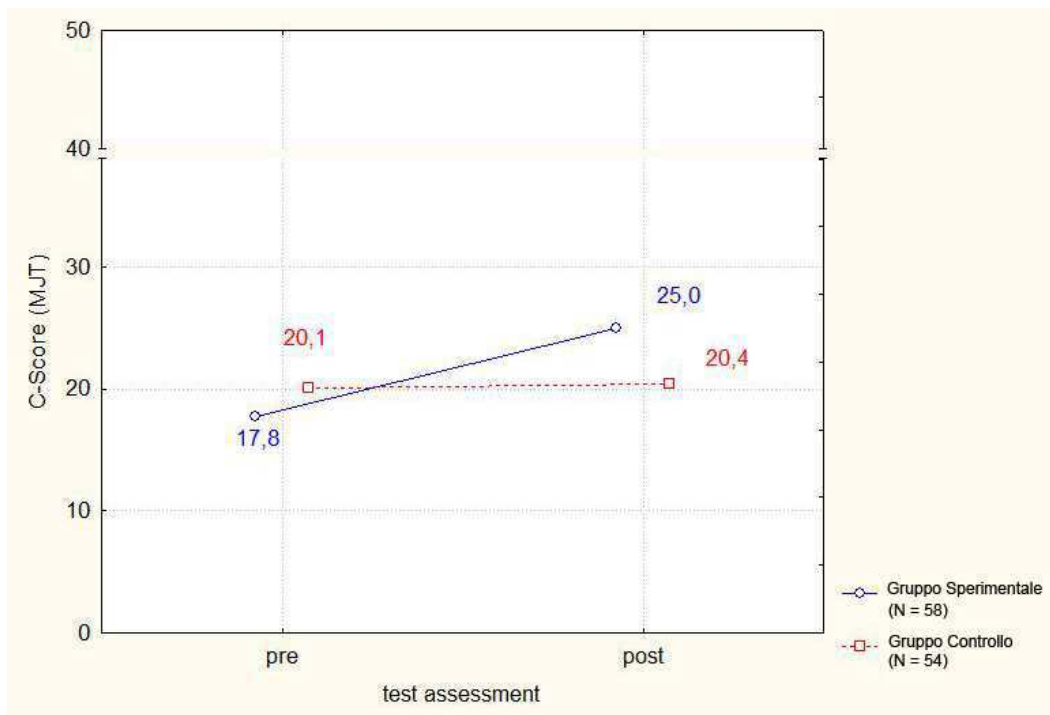


Fig. 8. Grafico relativo all'effetto dell'intervento sul gruppo di controllo e sperimentale

Poiché anche con gli altri strumenti è stata eseguita una analisi per Istituti Comprensivi, si propone anche per questo test una analisi rispetto alla variabile Istituto.

Per quanto riguarda gli effetti dell'intervento nella classi della Scuola 2, il grafico sopra riportato mostra come il C-index cresce significativamente nelle classi sperimentali. La sez A e D hanno, rispettivamente, un incremento pari a 7,3 e 2,7; mentre nelle classi del gruppo di controllo il C-index decresce di 0,9 nella sezione C e di 5,2 nella sez E.

Effetto dell'intervento nella Scuola 2 $r_{xy} = 0,37$; $F(3,69) = 2,93$; $p < 0,0394$

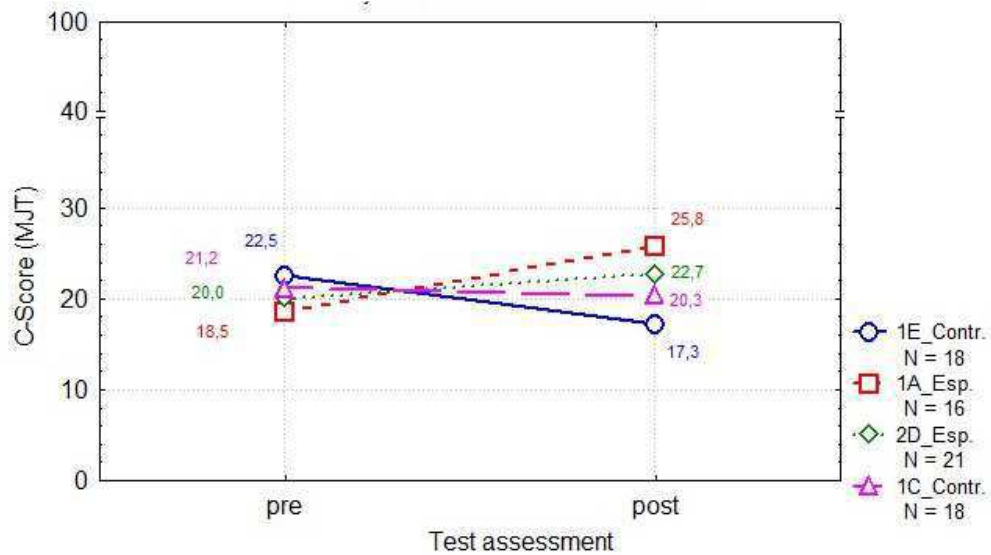


Fig. 9. Grafico relativo all'effetto dell'intervento Scuola 2

Per quanto riguarda invece i risultati nella Scuola 1 rileviamo un incremento del valore del C-index in entrambe le classi. Sebbene i risultati non siano statisticamente significativi ($p < 0.4213$), si evidenzia tuttavia un incremento nella classe sperimentale maggiore di quello della classe controllo:

Effetto dell'intervento nella Scuola 1 $r_{xy} = 0,14$; $F(1,37) = 0.66$; $p < 0.4213$

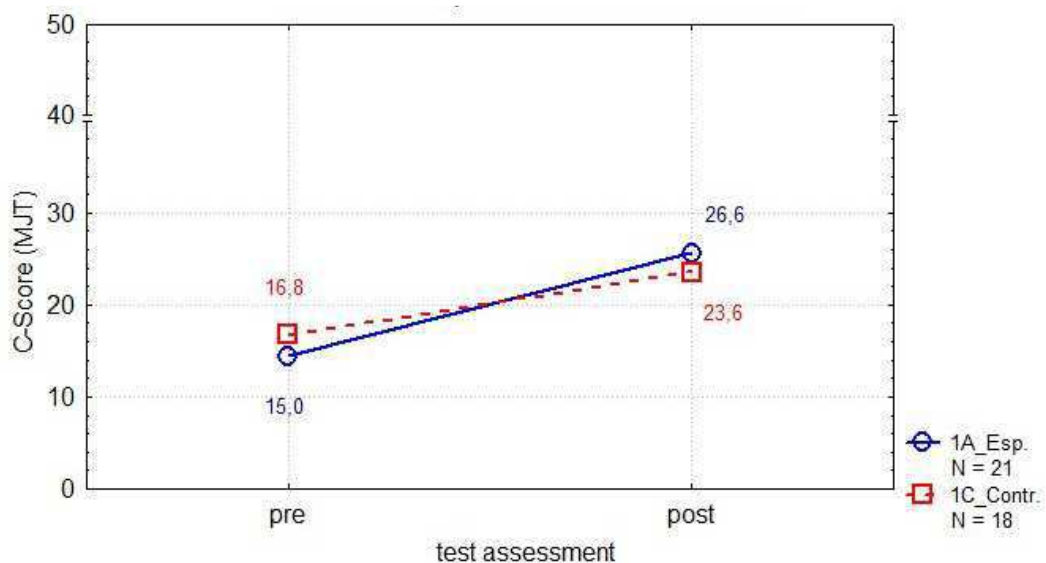


Fig. 10. Grafico relativo all'effetto dell'intervento Scuola 1

5.4 Considerazioni 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 risvolto 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.

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 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.

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 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'avere 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);
- *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.

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

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.

Una lettura ecosistemica dei risultati

I cambiamenti positivi riportati nel modo di intendere l'agire professionale da parte delle educatrici si sono realizzati grazie alla creazione di un ambiente di apprendimento che ha permesso a professionisti e ricercatori di lavorare insieme su progetti condivisi, costruendo insieme le condizioni metodologiche e teorico-pratiche affinché alle educatrici fosse consentito di lavorare in modo adeguato.

Dunque, grazie all'azione della ricerca, le educatrici hanno potuto sperimentare nuove modalità di agire professionale, che, come si è detto in precedenza, hanno portato a una maggiore considerazione della dimensione relazionale delle famiglie.

Gli esiti positivi conseguiti dagli interventi considerati nella ricerca sembrano essere legati alle dinamiche di cambiamento che hanno riguardato le pratiche professionali delle educatrici.

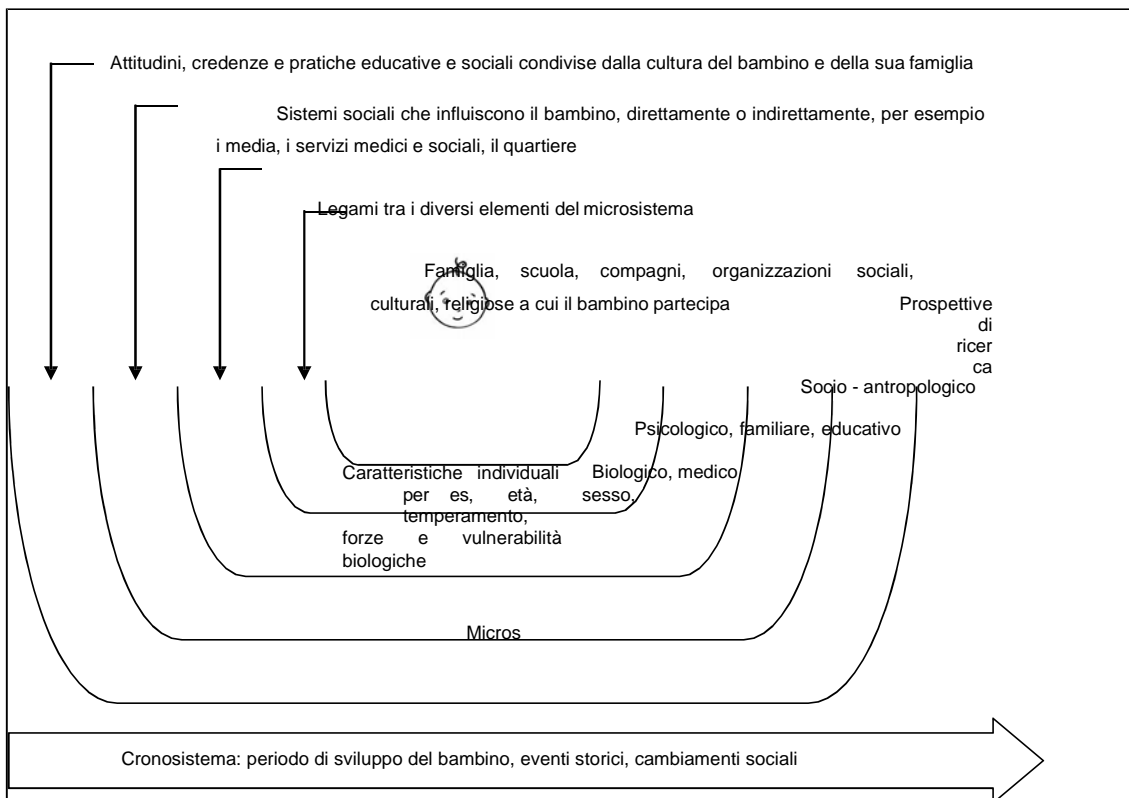
Per una lettura complessiva dei risultati, sembra utile poter fare riferimento al modello bioecologico dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1979, 2005), considerando l'influenza che diversi livelli di interazione (della ricerca con gli operatori, degli operatori con le famiglie, dei genitori con il bambino) possono aver avuto sulla dimostrata efficacia degli interventi.

I cambiamenti portati dalla ricerca nell'agire professionale delle educatrici potrebbero essere letti come fattori del contesto più distante nel quale si svolge lo sviluppo del bambino, cioè come fattori di *esosistema*. Infatti, la dimensione della ricerca, pur non avendo un'influenza diretta sullo sviluppo del bambino, ha contribuito a determinare il modo in cui le educatrici e gli operatori si sono relazionati al bambino e alla sua famiglia.

Ad un livello maggiormente vicino al bambino, anche se ancora non direttamente collegato ad esso, si collocano i cambiamenti nelle modalità degli operatori di relazionarsi con i genitori del bambino: è il livello del *mesosistema*, che "comprende le relazioni tra due o più contesti ambientali nei quali la persona in via di sviluppo diviene parte attiva" (Bronfenbrenner, 2010, p. 90). In questo caso i contesti ambientali sono il servizio territoriale di riferimento, nella persona dell'educatore, e la famiglia, nelle persone dei genitori o dei tutori. Il fatto che la ricerca abbia portato dei cambiamenti nell'agire professionale ha inciso sulle modalità di interazione tra educatore e genitori, come evidenziato dai dati della ricerca che segnalano una maggiore partecipazione del genitore nella

Le dimensioni di cambiamento che riguardano l'agire professionale e che hanno determinato il buon esito degli interventi si inscrivono dunque all'interno di una mappa concentrica della prospettiva ecologica, dove i vari componenti della rete informale (famiglia, amici, parenti, vicini di casa, ecc.) e di quella formale (servizi territoriali, scuola, associazioni sportive, ecc.) possono costruire occasioni nelle quali e con le quali creare azioni a catena che possono condurre verso il successo degli interventi sociali con le famiglie (Milani, Ius, 2010).

Figura 7. Il modello bioecologico (Bronfenbrenner, 2005; rielaborazione da Dumas, 2007).



Sempre rimanendo all'interno di una lettura ecosistemica, tra i cambiamenti portati dalla ricerca nelle prassi professionali degli interventi educativi domiciliari bellunesi, è facile evidenziare l'assenza delle dimensioni più ampie del contesto relazionale, a livello di microsistema e mesosistema. Infatti, le azioni dei professionisti per il miglioramento delle reti sociali delle famiglie, formali e informali, per lo sviluppo delle relazioni di socializzazione dei bambini e per la valorizzazione delle relazioni tra famiglia e scuola sono sempre state assenti per tutto l'arco della sperimentazione.

I cambiamenti dell'agire professionale dimostrati dalla ricerca sono dunque rimasti all'interno del perimetro delle mura casalinghe, e solo in poche occasioni hanno saputo estendersi almeno all'ambiente scolastico.

Invece, agire per la costruzione di relazioni anche all'esterno della famiglia è importante sia per favorire l'autonomia delle famiglie attraverso la creazione di una rete sociale positiva che sia di sostegno anche a conclusione dell'intervento (Ghate *et al.* 2008, Rodrigo *et al.*, 2007, 2008; Moran *et al.* 2004; Tracy, 1990), sia per dare la possibilità ai bambini di

poter incontrare figure significative che sostengano il loro sviluppo e, una volta diventati adulti, di poter contare su supporti sociali (Cyrułnik, 2005; Wade, 2008; Dumas, 2007b).

Inoltre, la ricerca ha mostrato come gli interventi siano pensati quasi esclusivamente per fattori riguardanti le problematiche delle famiglie piuttosto che le potenzialità e le risorse.

Questa situazione può portare con sé il rischio di perpetuare una lettura patologizzante, che considera i problemi come problemi dell'individuo o al massimo della famiglia senza affrontare ciò che socialmente e economicamente determina il maltrattamento o il ben

trattamento dei bambini (Milani, Ius, 2010; Prilleltensky, Nelson, 2000; Sellenet, 2007; Parton, O'Byrne, 1999).

In vista del successo degli interventi, sembra quindi importante dare sempre più valore alle dimensioni relazionali della famiglia, a tutti i livelli, comprese le azioni di formazione degli operatori per il miglioramento delle pratiche professionali.

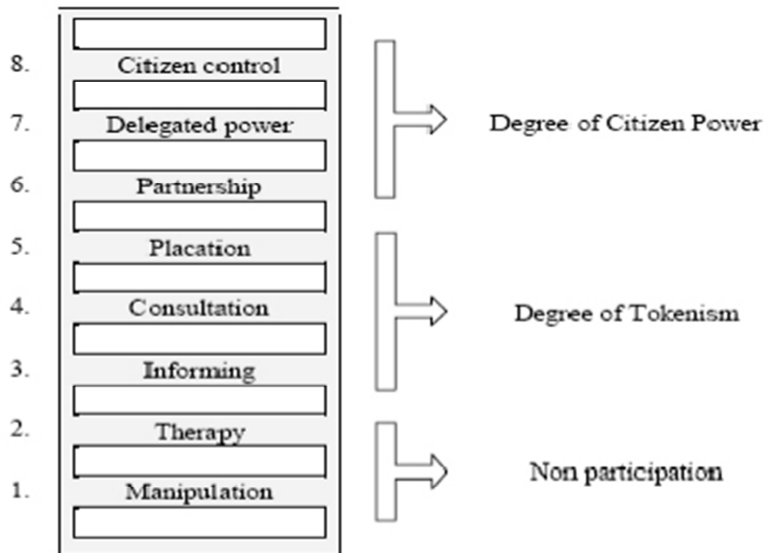
Si tratta dunque di sviluppare una cultura per il ben-trattamento dei bambini che riguardi tanto i comportamenti educativi dei genitori, quanto i comportamenti della collettività. Il ben-trattamento dei bambini non è un fatto privato, da chiudere all'interno delle mura della famiglia, quanto piuttosto una produzione socio-culturale che richiede a ogni soggetto di assumersi la responsabilità sociale di dare ai bambini gli strumenti e le occasioni per uno sviluppo armonioso della loro vita (Terrisse, 2005; Barudy, 2005; Dumas, 2007b).

Il maltrattamento, all'inverso, può essere frutto dell'incompetenza dei genitori, ma anche delle ingiustizie prodotte dalla società, per esempio attraverso ritardi o risposte inadeguate e inappropriate dei servizi alle esigenze delle famiglie (maltrattamento istituzionale).

Per dare l'idea di come ci possano essere molti modi di intendere la partecipazione, e quindi molti modi di posizionarsi lungo il continuum dell'emancipazione e del controllo, di seguito si propone la

schematizzazione di Arnstein (1969) degli otto livelli di partecipazione (figura 8).

Figura 8. I livelli di partecipazione di Arnstein (1969)



I gradini più bassi della scala di Arnstein sono (1) *manipolazione* e (2) *terapia*. Questi due gradini descrivono livelli di "non partecipazione" o "partecipazione apparente", che attribuiscono un ruolo del tutto passivo alla persona, finalizzati esclusivamente a far accettare e ad ottenere il consenso per scelte e progetti già deliberati dal servizio.

I gradini 3, 4 e 5 si situano nella categoria del "tokenismo", ossia della fornitura di gratificazioni o contentini con tecniche accattivanti. Si manifestano come processi finalizzati al miglioramento dei progetti e delle scelte da effettuare, ma non conferiscono reali poteri ai cittadini, dato che il potere decisionale rimane nelle mani del servizio. Sono approcci che forniscono qualche gratificazione in più, esprimono il riconoscimento che qualcosa non va; a volte assumono la forma di una cooperazione simbolica (5), in cui i punti di vista delle persone sono ascoltati, ma è chiaro che tale ascolto è solo consultivo, l'atto deliberativo rimane al servizio.

Più in alto nella scala ci sono i livelli che corrispondono alla partecipazione effettiva, ossia ad esperienze di decisionalità condivisa, in cui la partecipazione non è vista solo come un mezzo per raggiungere uno

scopo, ma come parte integrante dei fini. In questi tre gradini, i cittadini acquisiscono via via sempre più potere gestionale, attraverso a una redistribuzione del potere, che può giungere anche all'autogestione dei propri piani di intervento.

Un'esperienza che traduce nella pratica del lavoro con le famiglie vulnerabili i livelli più alti della partecipazione sono le *Family Group Conferences*, un modello di presa di decisioni attraverso il quale la famiglia allargata (parenti, amici, vicini di casa...) predispose un Piano di protezione ed assume delle decisioni a favore di un bambino o ragazzo che si trova in situazione di rischio o pregiudizio per tutelarlo e garantirgli una situazione di benessere (Morris, 2008; Burford, 2010).

La schematizzazione proposta da Arnstein ricorda come nei servizi ci sia molto lavoro da fare per giungere all'attuazione di un modello che realmente tenda all'emancipazione dei cittadini, e che non proponga la partecipazione come uno slogan dietro al quale non sono riconoscibili pratiche reali di coinvolgimento. Per esempio, Woodcock (2003) nel suo studio esplorativo ha rilevato come gli operatori usino modelli di intervento disegnati più sulla base della loro esperienza di vita, piuttosto che sulle teorie, tendendo di più a esortare i genitori a cambiare, piuttosto che dare loro gli strumenti per farlo.

La semplice richiesta di condivisione di un progetto già deciso non può essere confusa con una forma di partecipazione (Cardini, Molteni, 2003).

L'attuazione di un modello realmente partecipativo è un processo difficile, impegnativo, per gli operatori, perché mette l'operatore nella condizione di un non-esperto che tenta di aprire uno spazio di dialogo, entro cui l'altro "può attivamente ridefinire se stesso, il suo problema e la soluzione che desidera" (Parton, O'Byrne, 2000, p. 193).

È il farsi avanti di una cultura professionale che "vede la gente esperta rispetto alla propria vita", in grado di progettare interventi di cambiamento, che a loro volta rafforzano la fiducia delle persone circa la validità delle proprie opinioni e capacità (Milani, 1999; Dullea, Mullender, 1999; Evans, Fisher, 1999).

Inserire le competenze delle persone all'interno dei processi di valutazione e progettazione degli interventi richiede quindi la capacità per i professionisti di saper costruire percorsi di co-educazione, dove tutti i soggetti interessati sono coinvolti e partecipi, dove l'altro è sempre riconosciuto come protagonista dell'intervento, in tutte le fasi del percorso, dall'assessment, alla progettazione e attuazione, al monitoraggio, fino alla fase di valutazione e ri-progettazione. È un percorso che richiede di riconoscere alle persone il diritto di essere supportati nella ricerca delle migliori soluzioni possibili che consentano di imparare a "vivere meglio".

Genericamente gli operatori valutano "affidi riusciti" quelli in cui il minore ha terminato il percorso e si è inserito positivamente nella vita sociale o, almeno, è in grado di iniziare a pensare di costruirvi il proprio futuro, infatti, la valutazione che considera concluso con esito positivo un affidamento solo quando vi è un rientro del minore nella propria famiglia d'origine, rischia di dare una visione parziale e riduttiva dell'intervento.

In realtà la valutazione sulla buona riuscita dell'affidamento deve tenere in considerazione tutti gli attori coinvolti: minore, famiglia d'origine, famiglia affidataria, operatori dei servizi; le connessioni tra i singoli insiemi determinano gli equilibri del sistema affidamento e ne favoriscono/inibiscono l'evoluzione;

"Il diritto di capire, di conoscere che cosa si sta programmando per lui sono condizioni che dobbiamo garantirgli per non lasciarlo in balia della confusione, della paura, dei sensi di colpa e per aiutarlo a comprendere che ci sono delle possibilità, che può fidarsi e che non lo vogliamo fregare... è bene spiegare sempre che cosa sta succedendo e perché." (FC1)

Il microplanning

La negoziazione del "come fare per" prende corpo nella tecnica del *micro-planning* che prevede la compilazione con il genitore e/o con il bambino o con altri attori coinvolti di griglie come nell'esempio (tabella 8), anche riferite alle dimensioni e sotto-dimensioni presentate nel modello

multidimensionale *Il Mondo del Bambino* (strumento 6), che consentono di discutere e negoziare insieme le azioni per arrivare a dare risposta alla situazione che desta preoccupazione. Il *micro-planning* consente la costruzione di un *patto*, in grado di restituire a genitori e bambini i piccoli passi che sono stati negoziati per sperimentare le soluzioni ai problemi, tale da fungere anche da guida nei momenti della realizzazione del piano di intervento.

Tabella 8. Il micro-planning

Problema/risorsa				
Obiettivo generale				
Risultati attesi	Azioni	Responsabilità	Tempi	Progressi e commenti

L'obiettivo di co-costruire tanti piccoli piani d'azione con i bambini e i genitori è ridurre il fossato che spesso separa la motivazione al cambiamento dal cambiamento reale, il proposito dall'atto, all'interno della visione di una educazione intenzionale e cosciente che superi gli automatismi del fare: «lo scopo è cortocircuitare i processi automatici e con il sostegno dell'ascolto attivo e della giusta distanza, dare ai genitori degli strumenti concreti per fare diversamente» (Dumas, 2006). Come si vede dalla tabella sopra, il micro-planning risponde a 5 domande: che cosa (problema/risorsa); quando (in che tempi); dove e come (azioni); perché, ossia verso dove, con quali obiettivi e quali risultati ci si prefigge di ottenere; e chi, i soggetti che sono responsabili dell'azione.

Il *micro-planning* è strumento di intervento che permette a professionisti, genitori e bambini di riflettere insieme sulla direzione che si desidera dare all'intervento, utilizzando un linguaggio concreto, che specifichi i cambiamenti reali che ci si aspetta di ottenere in una data situazione. Questo è tanto importante in quanto il fatto di fare riferimento a situazioni concrete, realmente vissute dai bambini e dai genitori e temporalmente definite consente di creare uno spazio in cui essi possano essere realmente partecipi nella negoziazione delle osservazioni e dei piani di intervento. Infatti, fare riferimento a episodi reali consente al genitore o al bambino di avere chiara la situazione rispetto alla quale è necessario pensare di intervenire, negoziando con l'operatore le soluzioni concrete da sperimentare.

Il *micro-planning* consente di poter contare su una pianificazione chiara e dettagliata delle azioni da portare avanti. Questo non significa che non sia possibile fare delle modifiche *in itinere*, quanto piuttosto che tali modifiche dovranno essere motivate e riportate alle ipotesi di partenza (lo spazio dei "progressi e commenti" è dedicato proprio a questo). Con il *micro-planning*, operatori e famiglie sono facilitati nel monitorare il percorso dell'intervento, attraverso la produzione di informazioni documentate che consentono di verificare le azioni e i risultati attesi (cfr. cap. II.4).

L'approfondimento che ha riguardato le esperienze di servizi e programmi britannici che utilizzano *l'advocacy e gli operatori di advocacy*¹³ per l'ascolto del minore, la tutela del suo diritto di partecipazione e l'esercizio della possibilità di reclamo, mi ha dato modo di approfondire la conoscenza dei sistemi di welfare internazionali e di culture organizzative innovative ed interessanti.

La costruzione di processi organizzativi virtuosi, adeguati e utili alla realizzazione di progetti volti al benessere dei bambini in carico ai servizi in

particolare, rappresenta uno snodo conoscitivo rilevante per la diffusione e la sperimentazione di buone pratiche nei servizi di tutela

Riferimenti Bibliografici

- Albanesi, C. (2004). *I focus group* Carocci.
- Ariès, P. (1960) *L'Enfant Et la Vie Familiale Sous L'ancien Régime. Centuries of Childhood*, Paris, Seuil.
- Arnosti, C., & Milano, F. (2006). *Affidamento senza frontiere. L'affidamento familiare dell'adolescente straniero non accompagnato* FrancoAngeli.
- Arrigoni, G., & Dell'Olio, F. (1998). *Appartenenze*. Milano, F. Angeli.
- Bademci, H. Ö. (2012). 'Working with vulnerable children': Listening to the views of the service providers working with street children in Istanbul. *Children and Youth Services Review*, 34(4), 725-734.
- Bagdadi, M. P. (2002). *Chi è la mia vera mamma? come superare turbamenti e difficoltà nella relazione tra genitori e figli adottivi* FrancoAngeli.
- Bandura, A. (2000) *L'autoefficacia. Teoria e applicazioni*, Erikson, Trento.
- Belotti, V. (2010). *Quaderni MPL*.
- Belotti, V. (2012) *Crescere fuori famiglia*, Regione del Veneto.
- Ben-Arieh, A., & Attar-Schwartz, S. (2013). An ecological approach to children's rights and participation: Interrelationships and correlates of rights in different ecological systems. *American Journal of Orthopsychiatry*, 83(1), 94-106.
- Berlin, M., Vinnerljung, B., & Hjern, A. (2011). School performance in primary school and psychosocial problems in young adulthood among care leavers from long term foster care. *Children and Youth Services Review*, 33(12), 2489-2497.
- Bernardi, I., & Castelfranchi, L. (2007). *Affidamenti. mandato autoritario e responsabilità di cura* Carocci.
- Bernedo, I. M., Salas, M. D., García-Martín, M. A., & Fuentes, M. J. (2012). Teacher assessment of behavior problems in foster care children. *Children and Youth Services Review*, 34(4), 615-621.
- Berridge, D. In Berridge D. (Ed.), *Foster care: A research review / david berridge*. London: Stationery Office.

- Bertotti, T. (2012). *Bambini e famiglie in difficoltà* Carocci.
- Bezzi, C. (2006). *Valutazione in azione. lezioni apprese da casi concreti* FrancoAngeli.
- Biancardi, M. P. (2010). *Famiglie per l'accoglienza: Storia e prospettive di una "buona pratica"*. *Maltrattamento e Abuso Dell'Infanzia*, (3)
- Bianchi, D. (2011). *Ascoltare il minore. interventi di protezione e tutela di bambini e adolescenti* Carocci.
- Biehal, N., Ellison, S., Baker, C., & Sinclair, I. (2010). *Belonging and permanence: Outcomes in long-term foster care and adoption*. London: BAAF.
- Blythe, S. L., Wilkes, L., & Halcomb, E. J. (2013). The foster carer's experience: An integrative review. *Collegian: Journal of the Royal College of Nursing Australia*
- Bobbio, A. (2008). *Il bambino tra teoria ed educazione. visioni, interpretazioni e problemi di pedagogia dell'infanzia* Vita e Pensiero.
- Bonaldo, F., & *Coordinamento *Enti di *Accoglienza *Territorio dei 28,Comuni dell. (2010). *Un bambino in... affitto*. Padova]: Kite.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2011). *Partecipazione e qualit`a: Percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l'infanzia di modena* Junior.
- Botta, L. (2010). *Alunni adottati in classe. vademecum per insegnanti* ERGA.
- Bove, C. (2006). *Immigrate non è scontata.*, 13-34.
- Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. contaminazioni metodologiche* Franco Angeli.
- Boylan, J., & Dalrymple, J. (2011). *Cos'\`e l'advocacy nella tutela minorile* Centro Studi Erickson.
- Bramanti, D. (1991). *Le famiglie accoglienti*. Milano: F. Angeli.
- Bronfenbrenner U. (1979), *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino, 2002.
- Bronfenbrenner U. (2005), *Rendere umani gli esseri umani*, Erickson, Trento 2010.

- Bronfenbrenner, U. (2010). *Rendere umani gli esseri umani*, tr. it. Trento: Erickson,
- Brown, J. D. (2008). Foster parents' perceptions of factors needed for successful foster placements. *Journal of Child and Family Studies*, 17(4), 538-554.
- Brutti, C., & Parlani, R. (1993). *Affidamento familiare. approfondimenti teorici e metodologici di un percorso* Borla.
- Camarlinghi, R., Angella, F., Forni, M., & Santamaria, F. (2012). Non \`e un paese per bambini e adolescenti.
- Canali, C., Colombo, D. A., Maluccio, A. N., & Zancan, F. E. (2001). *Figli e genitori di nuovo insieme. la riunificazione familiare. guida per apprendere dall'esperienza* Fondazione Emanuela Zancan.
- Canali, C., Vecchiato, T., & Whittaker, J. K. (2008). *Conoscere i bisogni e valutare l'efficacia degli interventi per bambini, ragazzi e famiglie in difficoltà*. Padova: Fondazione Emanuela Zancan.
- Cassibba, R., & Elia, L. (2007). *L'affidamento familiare. dalla valutazione all'intervento* Carocci.
- Catarsi, E., & Pourtois, J. P. (2011). *Education familiale et services pour l'enfance* Firenze University Press.
- Cavallo, M. (2012). *Le mille facce dell'ascolto del minore* Armando Editore.
- Centro ausiliario per,i problemi minorili. (1998). *L'affidamento familiare*. Milano: F. Angeli.
- Cheli, M., Ricciutello, C., & Valdiserra, M. (2012). *Maltrattamento all'infanzia Un modello integrato di intervento per i servizi sociali e sanitari*. San Marino: Maggioli.
- CHENÉ, A. e. a. (1999). Les objets actuels de la recherche en éducation. *Revue Des Sciences De l'Éducation*, XXV(2), 401-437.
- Chistolini, M. (2006). *Scuola e adozione. linee guida e strumenti per operatori, insegnanti, genitori* FrancoAngeli.
- Christensen, P. and James, A. (2000a) „Childhood diversity and commonality: some methodological insights“. In Christensen, P. and

- James, A. (eds.) *Research with Children: Perspectives and Practices*. London: Falmer Press
- Christensen, P., & James, A. (2012). *Research with children: Perspectives and practices* Taylor & Francis.
- Cian, D. O. (1993). *Il bambino protagonista. quale educazione?* Unicopli.
- Ciarrochi, J., Randle, M., Miller, L., & Dolnicar, S. (2012). Hope for the future: Identifying the individual difference characteristics of people who are interested in and intend to foster-care. *British Journal of Social Work*, 42(1), 7-25.
- Cirillo, S., & Di_Blasio, P. (1989). *La famiglia maltrattante*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ciucci, F. (2012). *L'intervista nella valutazione e nella ricerca sociale. parole di chi non ha voce* Franco Angeli.
- Clark, A. (1996). The difficulties.10, 293-304.
- Clark, A. (2010). Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. *American Journal of Community Psychology*, , 115-123.
- Clark, A. and Moss, P. (2001) *Listening to Young Children: The Mosaic Approach*. National Children's Bureau Enterprises Ltd, London
- Clark, A. and Moss, P. (2005) *Spaces to Play: More Listening to Young Children using the Mosaic Approach*. National Children's Bureau Enterprises Ltd, London.
- Clauss-Ehlers, C., & Weist, M. D. (2004). *Community planning to foster resilience in children*. New York etc.]: Kluwer.
- Corbetta, P. (2003). *La ricerca sociale: Metodologia e tecniche* Il Mulino.
- Corsaro, W. A. (2010). *The sociology of childhood* SAGE Publications.
- D Greig, A., & Taylor, J. (1999). *Doing research with children* SAGE.
- Dallanegra, P., & Fava, E. (2012). *Alleanza di lavoro tra utenti e operatori. dalla valutazione di processo a un metodo di trattamento* Franco Angeli.
- Del, D., & Della, P. (2011). DECRETO DEL PRESIDENTE DELLA REPUBBLICA 21 gennaio 2011.
- Di_Blasio, P. (2005). *Tra rischio e protezione*. Milano: UNICOPLI.

Dieter Schurch (2007). *Psicodidattica della fotografia nel bambino dai 3 ai 7 anni. L'altro sguardo sull'ambiente di vita*. F. Angeli

Dominelli, L., Strega, S., Walmsley, C., Callahan, M., & Brown, L. (2011). 'Here's my story': Fathers of 'looked after' children recount their experiences in the canadian child welfare system. *British Journal of Social Work, 41*(2), 351-367.

Donati, P., Folgheraiter, F., & Raineri, L. (2011). *La tutela dei minori* Centro Studi Erickson.

Dozier, M., Stoval, K. C., Albus, K. E., & Bates, B. (2001). Attachment for infants in foster care: The role of caregiver state of mind. *Child Development, 72*(5), 1467-1477.

Ellingsen, I. T., Stephens, P., & Størksen, I. (2012). Congruence and incongruence in the perception of 'family' among foster parents, birth parents and their adolescent (foster) children. *Child and Family Social Work, 17*(4), 427-437.

Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology, 103*(4), 962-1023.

Fernandez, Elizabeth, Barth, Richard P., & Whittaker, James K. (2010). *How does foster care work? international evidence on outcomes*. London: Jessica Kingsley.

Fernandez, E. (2009). Children's wellbeing in care: Evidence from a longitudinal study of outcomes. *Children and Youth Services Review, 31*(10), 1092-1100.

Ferran Casas, Angelo Saporiti, Mònica González, Cristina Figuer, Carles Rostan, Marta Sadurní, et al. 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). *14*(1), 1-75.

Folgheraiter, F. (2000). *L'utente che non c'è. lavoro di rete e empowerment nei servizi alla persona* Centro Studi Erickson.

Forcolin, C. (2009). *Io non posso proteggerti. quando l'affidamento finisce: Testimonianze e proposte perch'è gli affetti possano continuare* FrancoAngeli.

- Forsman, H., & Vinnerljung, B. (2012). Interventions aiming to improve school achievements of children in out-of-home care: A scoping review. *Children and Youth Services Review, 34*(6), 1084-1091.
- Gallo, L., & Veneto Unità, I. s. (1990). *Affidamento familiare: Vincoli e disponibilità*. Padova: A.R.S.
- Gaskell, C. (2010). 'If the social worker had called at least it would show they cared'. young care leaver's perspectives on the importance of care. *Children and Society, 24*(2), 136-147.
- General comment no. 12 (2009), The right of the child to be heard, CRC/C/GC/12, 20 July 2009. Il Commento generale è consultabile in italiano sul sito dell'Unicef Italia: <http://www.unicef.it/>
- George, V., & Vacca Rogers, E. (1974). *L'affidamento familiare*. Roma: Astrolabio.
- Ghezzi, D., & Vadilonga, F. (1996). *La tutela del minore*. Milano: R. Cortina.
- Giasanti, A., & Rossi, E. (2007). *Affidamento forte e adozione mite: Culture in trasformazione* FrancoAngeli.
- Goodman, A., & Goodman, R. (2012). Strengths and difficulties questionnaire scores and mental health in looked after children. *British Journal of Psychiatry, 200*(5), 426-427.
- Greco, O. (1999). *La doppia luna: Test dei confini E delle appartenenze familiari* Vita e Pensiero.
- Greco, O., & Iafrate, R. (2001). *Figli al confine. una ricerca multimetodologica sull'affidamento familiare* FrancoAngeli.
- Greig, A. D., & Taylor, J. (1999). *Doing research with children* SAGE Publications.
- Guerrieri, A., & Odorisio, L. (2007). *A scuola di adozione. piccole strategie di accoglienza* ETS.
- Hart, R. A., & UNICEF. International Child Development Centre. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship* UNICEF International Child Development Centre.

Hawkes, S. The assessment of need and the assessment of risk: The challenges for child protection. *Shef.Ac.Uk*,

Holland, S. (2009). Listening to children in care: A review of methodological and theoretical approaches to understanding looked after children's perspectives. *Children and Society*, 23(3), 226-235.

Hong, J. S., Algood, C. L., Chiu, Y., & Lee, S. A. (2011). An ecological understanding of kinship foster care in the united states. *20(6)*, 872.

Ichino Pellizzi, F., & Mazzucchelli, F. (1993). *Percorsi assistenziali e affidamento familiare*. Milano: F. Angeli.

Internazionale, C. (2009). "Emergenza educativa - adozione , affidamento e leaving care tra scuola e famiglia" PROPOSTA per un "ALLEANZA.", 24-25.

James, A., & Prout, A. (2004). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* Taylor & Francis.

Jones, L. (2011). The first three years after foster care: A longitudinal look at the adaptation of 16 youth to emerging adulthood. *Children and Youth Services Review*, 33(10), 1919-1929.

Kaneklin, C., & D'Ambrosio, C. (1987). *Interventi di comunita*. (S.l.: s.n.).

Kaneklin, C., & Orsenigo, A. (1992). *Il lavoro di comunita*. Roma: La nuova Italia scientifica.

King, G. A., Servais, M., Bolack, L., Shepherd, T. A., & Willoughby, C. (2012). Development of a measure to assess effective listening and interactive communication skills in the delivery of children's rehabilitation services. *Disability and Rehabilitation*, 34(6), 459-469.

Kolbo, J. R. (1996). Risk and resilience among children exposed to family violence. *Violence and Victims*, 11(2), 113-128.

Krebs, B., & Pitcoff, P. (2006). *Beyond the foster care system: The future for teens* Rutgers University Press.

Kufeldt, K. (1984). Listening to children-who cares? *British Journal of Social Work*, 14(1), 257-264.

- Lawrence-Lightfoot, S., & Caratelli, F. (2012). *Dialoghi tra genitori e insegnanti. una conversazione essenziale per imparare uno dall'altro* Junior.
- Leonardi, P. 1., Viaro, M., Anolli, L., & Sbattella, F. (1990). *Conversazione e terapia*. Milano: R. Cortina.
- Linee di indirizzo per l'â€™ affidamento familiare.
- Linee guida del consiglio d'europa sulla giustizia a misura di bambino - newsletter CSDU no 3*
- Locali, E. (1997). Indice della relazione biennale sulla condizione dell'â€™ infanzia e dell'â€™ adolescenza in italia., 1-6.
- Malaguzzi L. (1995) *I cento linguaggi dei bambini*, Edizioni Junior.
- Maluccio, A. N., & Whittaker, J. K. (2011). *Improving outcomes for children and families*. London Philadelphia: Jessica Kingsley.
- Maluccio, A. N., Pine, B. A., & Tracy, E. M. (2002). *Social work practice with families and children*. New York: Columbia University Press.
- Mantovani, S., & Kanizsa, S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione* Mondadori Bruno.
- Marchetti, C. (2009). *Videoricerca nei contesti di apprendimento. teorie e metodi* Cortina Raffaello.
- Martini, A. (2006). Metodo sperimentale , approccio controfattuale e valutazione degli effetti delle politiche pubbliche.(c)
- Martini, V. (2004). *Una famiglia per ogni bambino. famiglie accoglienti e affidamento* San Paolo Edizioni.
- Mazzoni, S. (2007). *L'intersoggettivit`a nella famiglia. procedure multi-metodo per l'osservazione e la valutazione delle relazioni familiari* FrancoAngeli.
- Milani P., Me S. (a cura di) (2008), *Linee guida 2008 per i servizi sociali e sociosanitari. L'affidamento familiare in Veneto. Cultura, orientamenti, responsabilità e buone pratiche per la gestione dei processi di affidamento familiare*, Regione Veneto, Romano d'Ezzelino.
- Milani, P. (1994). *Progetto genitori: Itinerari educativi in piccolo e grande gruppo* Centro studi Erickson.

- Milani, P., & Pegoraro, E. (2011). *L'intervista nei contesti socio-educativi: Una guida pratica* Carocci.
- Miliotti, A. G. (2005). *... E nikolaj va a scuola. adozione e successo scolastico* FrancoAngeli.
- Minichiello, G. (Ed.). (2006). *L'epistemologia pedagogica. stato dell'arte.* Lecce: Pensa Multimedia.
- minorili, C. (2012). *Nuove sfide per l'affidamento. teorie e prassi* Franco Angeli.
- Mitchell, M. B., Kuczynski, L., Tubbs, C. Y., & Ross, C. (2010). We care about care: Advice by children in care for children in care, foster parents and child welfare workers about the transition into foster care. *Child and Family Social Work, 15*(2), 176-185.
- Moro, A. C. (1991). *Il bambino è un cittadino.* Milano: Mursia.
- Moro, A. C. (2006). *Politiche per l'infanzia e la famiglia.* Padova: Fondazione Emanuela Zancan.
- Moro, A. C., & Fadiga, L. (2006). *Una nuova cultura dell'infanzia e dell'adolescenza.* Milano: Franco Angeli.
- Moro, A.C. (2004), I diritti di cittadinanza delle persone minori di età, in A. Baldoni et al., *Future città, nuovi cittadini. Le competenze di bambini e adolescenti per il governo delle città*, La Mandragora, Imola
- Moro, G., Cassibba, R., & Costantini, A. (2007). Focus groups as an instrument to define evaluation criteria: The case of foster care. *Evaluation, 13*(3), 340-357.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. il pensare riflessivo nella formazione* Carocci.
- Murphy, D., & Jenkinson, H. (2012). *The mutual benefits of listening to young people in care, with a particular focus on grief and loss: An irish foster carer's perspective* [Abstract]. *Child Care in Practice, Volume 18*,(Issue 3) Pages 243-253.
- Nations, U. GUIDELINES for the ALTERNATIVE CARE of CHILDREN.

- Nesmith, A. (2012). Parent-child visits in foster care: Reaching shared goals and expectations to better prepare children and parents for visits. *Child and Adolescent Social Work Journal*, , 1-19.
- Ney, T., Stoltz, J. -, & Maloney, M. (2011). Voice, power and discourse: Experiences of participants in family group conferences in the context of child protection. *Journal of Social Work*, 13(2), 184-202.
- OANCEA, A., & PRING, R. (2008). The importance of being through: On systematic accumulation of "What Works" in education research , in "", 2008, 42.s1, pp.15-39. *Journal of Philosophy of Education*, 42(s1), 15-39.
- Oke, N., Rostill-Brookes, H., & Larkin, M. (2013). Against the odds: Foster carers' perceptions of family, commitment and belonging in successful placements. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 18(1), 7-24.
- Orlando Cian D. (1982), *L'adulto visto dal bambino. Immagini e pensieri*, Lint, Trieste.
- Orlando Cian D. (1993), *Il bambino protagonista. Quale educazione?* Unicopli, Milano.
- Pazè P.(2011) Le novità dell'ascolto, in Cittadini in crescita 2-3-2011
- Pears, K. C., Kim, H. K., & Fisher, P. A. (2012). Effects of a school readiness intervention for children in foster care on oppositional and aggressive behaviors in kindergarten. *Children and Youth Services Review*, 34(12), 2361-2366.
- Pecora, P. J. (2000). *The child welfare challenge: Policy, practice, and research* Aldine Transaction.
- Pedrocco Biancardi, T. (2011). *La voce dei bambini nel percorso di tutela. aspetti psicologici, sociali e giuridici* FrancoAngeli.
- Petrie, P. (2006). *Working with children in care: European perspectives* McGraw-Hill International.
- Pistacchi, P., & Galli, J. (2009). *Un viaggio chiamato affidamento: Un percorso verso la conoscenza dei soggetti e delle dinamiche dell'affidamento familiare* Unicopli.
- Pitcoff, ,Paul. *Beyond the foster care system* 2006.

Save, C. H. I. S., Esteri, A., Nostra, L. A., Promuovere, M., Dei, A., Di, M., et al. (1999). *p a r t e c i p i o p a r t e c i p o*.

Scabini, E., & Donati, P. (1996). *Famiglia E adozione internazionale: Esperienze, normativa E servizi* Vita e Pensiero.

Schofield, Gillian, & Ward, Emma. (2011). *Understanding and working with parents of children in long-term foster care*. London Philadelphia: Jessica Kingsley.

Schofield, G. In Schofield G., Beek M.(Eds.), *Attachment handbook for foster care and adoption / gillian schofield and mary beek*. London: BAAF.

Schofield, G., Beek, M., Ward, E., & Biggart, L. (2013). Professional foster carer and committed parent: Role conflict and role enrichment at the interface between work and family in long-term foster care. *Child and Family Social Work, 18*(1), 46-56.

Scientifique, R., & Poncelet, B. *Actes du colloque*

Scuola e adozione : Il punto di vista di genitori si diventa . il contesto di riferimento :(2006). , 1-5.

Sedi, L. (2013). Ministero dell'istruzione , dell'Università e della ricerca dipartimento per l'istruzione.

Sedletzki, V. (2011). Dare forma a un diritto difficile : L'attuazione dell'art . 12 della convenzione sui diritti del fanciullo.

Selwyn, J., Farmer, E., Turney, D., & Platt, D. (2011). *Improving child and family assessments: Turning research into practice* Jessica Kingsley Publishers.

Sen, A. K. (1992). *Risorse, valori e sviluppo*. Torino: Bollati Boringhieri.

Serbati S., Milani P. (2013), *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*, Carocci, Roma.

Shadish, William R., Cook, Thomas D., Campbell,Donald T.,. (2001). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.

Simkiss, D. (2012). Outcomes for looked after children and young people. *Paediatrics and Child Health (United Kingdom), 22*(9), 388-392.

- Sorzio, P. (2005). *La ricerca qualitativa in educazione. problemi e metodi* Carocci.
- Steer, S., Reupert, A., & Maybery, D. (2011). Programs for children of parents who have a mental illness: Referral and assessment practices. "one size fits all"? *Australian Social Work*, 64(4), 502-514.
- Strolin-Goltzman, J., Kollar, S., & Trinkle, J. (2010). Listening to the voices of children in foster care: Youths speak out about child welfare workforce turnover and selection. *Social Work*, 55(1), 47-53.
- Support, P. (2012). *Family and parenting support the role of public services.*(December)
- Taina, K., & Kaarina, M. (2011). Using children as research subjects: How to interview a child aged 5 to 7 years. *Educational Research and Reviews*, Vol. 6(1), 87.
- Team, T. M. S. (2011). *Getting started with mendeley*. London: Mendeley Ltd.
- Thomas, N., & Percy-Smith, B. (2010). A *handbook of children and young people's participation : Perspectives from theory and practice
- Toffano E., De Stefani P.,(2012),*"Che vivano liberi e felici..."* Carocci Editore, Roma.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa* Ed. Laterza.
- Trivellato, U. (2009). *La valutazione degli effetti di politiche pubbliche : Paradigma e pratiche paradigma e pratiche.*(June)
- Trivellato, U. (2009). *La valutazione degli effetti di politiche pubbliche : Paradigma e pratiche paradigma e pratiche.*(June)
- Vacca, J. S., & Kramer-Vida, L. (2012). Preventing the bullying of foster children in our schools. *Children and Youth Services Review*, 34(9), 1805-1809.
- Vanderfaeillie, J., Van Holen, F., Trogh, L., & Andries, C. (2012). The impact of foster children's behavioural problems on Flemish foster mothers' parenting behaviour. *Child & Family Social Work*, 17(1), 34-42.

- Vecchiato, T., Berry, M., Canali, C., & Maluccio, A. N. (2005). *La valutazione di outcome nei servizi per l'età evolutiva e la famiglia*. Padova: Fondazione Zancan.
- Vecchiato, T., Canali, C., & Maluccio, A. N. (2003). *La valutazione di efficacia nei servizi alle persone*. Padova: Fondazione Emanuela Zancan.
- Veneto, R., Belotti, V., Milani, P., Ius, M., Satta, C., Serbati, S., et al. *Crescere fuori famiglia*.
- Verso un affidamento partecipato: Alla ricerca di strategie efficaci*(2012).
- Vygotskij, L.S.(1978) *Mind and society. The development of higher mental processes*. Harvard University Press, Cambridge (trad.it. Il processo cognitivo, Boringheri, Torino 1987)
- Ward, H., & Davies, C. (2011). *Safeguarding children across services: Messages from research* Jessica Kingsley Publishers.
- Warsh, R., Pine, B. A., & Maluccio, A. N. (1996). *Reconnecting families: A guide to strengthening family reunification services* Child Welfare League of America, Inc., 440 First St., N.W., Suite 310, Washington, DC 20001-2085 (Stock No. 574-0, \$26.95).
- Weatherall, K., & Duffy, J. (2008). Are we listening to children? an examination of the child's voice in social work reports to the court following parental separation disputes. *Child Care in Practice, 14*(3), 275-292.
- Whenan, R., Oxlad, M., & Lushington, K. (2009). Factors associated with foster carer well-being, satisfaction and intention to continue providing out-of-home care. *Children and Youth Services Review, 31*(7), 752-760.
- Wigfall V. and Moss P. (2001) *More Than the Sum of Its Parts?: A Study of a Multi-agency Child Care Network*, National Children's Bureau.
- Wigley, V., Preston-Shoot, M., McMurray, I., & Connolly, H. (2012). Researching young people's outcomes in children's services: Findings from a longitudinal study. *Journal of Social Work, 12*(6), 573-594.
- Winter, K. (2006). The participation rights of looked after children in their health care: A critical review of the research. *The International Journal of Children's Rights, 14*, 77-95(18).

Allegati