

Cristina Zucchermaglio, Marzia Saglietti, Lisa Cerantola

## **La partecipazione dei bambini e delle bambine come diritto, processo, pratica e forma. Voci, riflessioni ed esperienze dal campo dell'*alternative care*.**

*Children's participation as right, process, practice and form. Voices, reflections, and experiences from alternative care.*

SOMMARIO: 1. Introduzione – 2. Ascolto e partecipazione: diritti fondamentali dei bambini e degli adolescenti – 3. Ascolto e partecipazione come processo – 3.1. Le fasi dell'ascolto – 3.2. Modelli teorici di partecipazione a confronto – 4. Ascolto e partecipazione come pratiche situate e co-costruite – 5. Ascolto e partecipazione come forma – 6. Partecipazione e agency dei bambini.

One of the most fundamental rights of the 1989 UN Convention on the Rights of Children is the right to be heard (art. 12). When developed into the right to participate, it questions adults' daily practices to interact with children. In this respect, promoting the right to participate in the alternative care field calls for a peculiar act of balancing the rights of children with the rights of other relational stakeholders (parents, relatives, social worker and so forth). Drawing on ethnographical data gathered in research experiences, trainings and experiences in the field, this contribution analyzes children's participation in alternative care as a right, a process, a practice and a form, revising children's agency and their involvement as co-authors and co-constructors of their life-contexts.

KEYWORDS: children's participation, alternative care, children's agency, rights-based approach, discursive psychology, new sociology of childhood

### 1. Introduzione

L'ascolto è un diritto fondamentale dei bambini e delle bambine<sup>1</sup>, riconosciuto come uno dei quattro pilastri<sup>2</sup> della Convenzione internazionale sui

---

<sup>1</sup> Nel testo verranno utilizzate le parole “bambino/a, ragazzo/a, adolescente” come sinonimi di persona di età minore, da 0 a 18 anni. La scelta di chi scrive è quella utilizzare il più possibile un linguaggio di genere, tuttavia, quando non specificato le parole “bambino/i, ragazzo/i, adolescente/i” si riferiscono in modo inclusivo ad entrambi i generi.

<sup>2</sup> Il Comitato delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia ha individuato quattro principi fondamentali nella CRC: il diritto alla vita, alla sopravvivenza e allo sviluppo (art. 6); il principio di non discriminazione (art. 2), il principio del *best interest* (art. 3) e appunto il diritto all'ascolto delle persone di età minore (art. 12).

diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (CRC, 1989). A tale diritto la letteratura ha associato ben presto quello alla partecipazione, termine che non compare nel testo dell'art. 12 della CRC ma che è stato ampiamente utilizzato per identificare i processi di dialogo e confronto attraverso i quali bambini, bambine, ragazzi e ragazze prendono parte, possono esprimersi a livello individuale e collettivo ed influenzare le questioni che li riguardano.

All'interno di questo quadro, il presente contributo espande le nozioni – intrinsecamente relazionali<sup>3</sup> – di ascolto e partecipazione come *diritto, processo, pratica e forma*, attingendo in questa misura alle tradizioni di ricerca e di applicazione della teoria giuridica<sup>4</sup>, della pedagogia *right-based*<sup>5</sup>, della nuova sociologia dell'infanzia<sup>6</sup> e della psicologia culturale applicata allo studio della vita quotidiana dei bambini e delle bambine<sup>7</sup>.

Nel proporre quest'inedito approccio teorico, il contributo si avvale di esperienze e dati etnografici raccolti in letteratura e dalle autrici in attività di ricerca e formazione nel campo dell'*alternative care*<sup>8</sup>, l'accoglienza fuori

<sup>3</sup> M. UREK, *Unheard voices: Researching participation in social work*, in *European Journal of Social Work*, XX (6) (2017), pp. 823-833.

<sup>4</sup> A.C. MORO, *Il bambino è un cittadino*, Milano, 1991; ID., *Manuale di diritto minorile*, Bologna, 1996; L. FADIGA, *Problemi vecchi e nuovi in tema di ascolto del minore*, in *Minori- giustizia*, III (2006), pp. 132-143; M. F. LÜCKER-BABEL, *Il diritto di esprimere opinioni e ad essere ascoltato*, in V. Belotti, R. Ruggiero (cur.), *Vent'anni d'infanzia. Retorica e diritti dei bambini dopo la Convenzione dell'ottantanove*, Milano, 2008, pp. 157-172; P. PAZÈ, *L'ascolto del minore*, in *Psicoanalisi e metodo*, IV (2004), pp. 57-90; ID., *L'ascolto del bambino in ambito giudiziario: una riflessione*, in D. Bianchi (cur.) *Ascoltare il minore*, Roma, 2011, pp. 51-63; CONSIGLIO SUPERIORE DELLA MAGISTRATURA, *L'ascolto dei minorenni in ambito giudiziario*, Unicef, 2011; M. G. RUO, *Indicazioni sovranazionali per l'ascolto della persona minore d'età in ambito giudiziario: Comitato ONU, Linee Guida del Consiglio d'Europa, giurisprudenza della Corte Europea dei diritti dell'uomo*, in M. Cavallo (cur.) *Le mille facce dell'ascolto del minore*, Roma, 2012, pp. 53-78; M. CAVALLO (cur.), *Le mille facce dell'ascolto del minore*, Roma, 2012; L. SPINA, *Ascolto e interesse del minore di età: principi cardine della procedura giudiziaria*, in E. Toffano Martini, P. De Stefani (cur.), *“Che vivano liberi e felici” Il diritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York*, Roma, 2012, pp. 151-167.

<sup>5</sup> S. PREMOLI, *Bambini, adolescenti e famiglie vulnerabili. Nuove direzioni nei servizi socioeducativi*, Milano, 2012.

<sup>6</sup> W. CORSARO, *Le culture dei bambini*, Bologna, 2003; ID., *Sociologia dell'infanzia*, Franco Angeli, Milano, 2020; V. BELOTTI, S. LA MENDOLA (cur.), *Il futuro nel presente. Per una sociologia delle bambine e dei bambini*, Milano, 2010; C. SATTA, *Bambini e adulti: La nuova sociologia dell'infanzia*, Roma, 2012; V. BELOTTI, *Ascolto e partecipazione dei bambini nei rapporti intergenerazionali*, in Toffano Martini E., De Stefani P. (curr.), *“Ho fiducia in loro”. Il diritto di bambini e adolescenti di essere ascoltati e di partecipare nell'intreccio delle generazioni*, Roma, 2017, pp. 209-219.

<sup>7</sup> E. OCHS, L. CAPPS, *Living Narrative: Creating Lives in Everyday Storytelling*, Cambridge, 2001; C. ZUCCHERMAGLIO, *Psicologia culturale dei gruppi*, Roma, 2002; C. PONTECORVO, F. ARCIDIACONO, *Famiglie all'italiana. Parlare a tavola*, Milano, 2007; C. ZUCCHERMAGLIO, F. ALBY, M. FATIGANTE, M. SAGLIETTI, *Fare ricerca situata in Psicologia Sociale*, Bologna, 2014; F. ARCIDIACONO, A. BAUCAL, *Le interazioni sociali nell'apprendimento*, Roma, 2019.

<sup>8</sup> In conformità con le Linee Guida dell'ONU (2010) sul tema, all'interno di questo contributo il termine utilizzato per marcare il campo resta quello dell'*alternative care* che in Italia riguarda circa 27.000 bambini ogni anno (di cui circa 14.000 in affidamento familiare e 13.000 collocati presso comunità per minori), secondo i dati forniti dal Ministero del Lavoro e delle

famiglia di bambini e bambine che si espleta tramite forme di affidamento familiare<sup>9</sup> o di intervento nelle comunità per minori<sup>10</sup>. Tale campo risulta essere – più di altri – rivelatore delle tensioni e idiosincrasie delle pratiche di ascolto e partecipazione perché integra aspetti giuridici – legati alla protezione e tutela delle persone di età minore<sup>11</sup> – ad aspetti psico-sociali legati all’esercizio delle professioni operanti nei campi del servizio sociale<sup>12</sup> e dei servizi socio-sanitari collegati (i.e. servizi di consulenza tecnica prestati agli organi giudiziari<sup>13</sup>; servizi di supporto alla genitorialità<sup>14</sup>; servizi educativi, sanitari e psicologici<sup>15</sup>). Attraverso le numerose pratiche implementate negli anni nel contesto sia nazionale che internazionale, l’*alternative care* si presta anche ad evidenziare le potenzialità, le risorse e le competenze di tutti i soggetti coinvolti attivamente (e a seconda dell’età) nella definizione dei propri progetti di vita. Si tratta, in questi casi, di forme di coinvolgimento prevalentemente realizzate in campo psico-sociale ed educativo<sup>16</sup>, ma anche in ambito giudiziario<sup>17</sup>, che hanno l’obiettivo di raccogliere il punto di vista dei diretti interessati sulla loro condizione, sui servizi di cui beneficiano e di coinvolgerli – il più possibile – nelle scelte e nelle decisioni che riguardano la loro vita. Forme e pratiche di ascolto prevalentemente di carattere individuale, ma che, in tempi recenti, sono state affiancate da alcune sperimentazioni<sup>18</sup> di

---

Politiche Sociali attualmente aggiornati al 2018 (MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI, *Bambini e ragazzi in affidamento familiare e nei servizi residenziali per minorenni. Esiti della rilevazione coordinata dei dati in possesso delle Regioni e Province autonome – Anno 2017*, Quaderni della Ricerca Sociale, 46, 2020).

<sup>9</sup> R. CASSIBBA, L. ELIA, *L'affidamento familiare. Dalla valutazione all'intervento*, Roma, 2007.

<sup>10</sup> M. SAGLIETTI, *Organizzare le case famiglia. Pratiche e strumenti nelle comunità per minori*, Roma, 2012; R. MARCHESINI, N. MONACELLI, L. MOLINARI, *Comunità educative per minori: quali prospettive?*, in *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, XXIII (1) (2019), pp. 5-24.

<sup>11</sup> S. SERBATI, P. MILANI, *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*, Roma, 2013.

<sup>12</sup> P. CICERI, *Il lavoro con i minori e le famiglie. Costruire interventi partecipati*, Roma, 2017.

<sup>13</sup> M. MALAGOLI TOGLIATTI, A. LUBRANO LAVADERA, *L'ascolto della persona minorenne in sede di separazione dei genitori*, in P. Patrizi (cur.), *Manuale di psicologia giuridica minorile*, Roma, 2012, pp. 119-132.

<sup>14</sup> S. SERBATI, P. MILANI, *La tutela dei bambini*, cit.

<sup>15</sup> S. PREMOLI, *Bambini, adolescenti e famiglie vulnerabili*, cit. ; M. SAGLIETTI, *Organizzare le case famiglia*, cit.

<sup>16</sup> Si pensi ad esempio ai colloqui sociali, a quelli clinici e terapeutici, agli incontri di rete, alle *family group conferences* (P. CICERI, *Il lavoro con i minori e le famiglie. Costruire interventi partecipati*, Roma, 2017) nelle quali è prevista anche la partecipazione dei minorenni, oppure alle esperienze di ascolto collettivo che vengono rivolte a gruppi di ragazzi accolti nella stessa struttura di accoglienza o seguiti dal medesimo servizio sociale.

<sup>17</sup> A titolo di esempio si riportano le audizioni dei minorenni disposte all’interno dei procedimenti civili e penali, la partecipazione dei minori di età alle diverse fasi dei procedimenti giudiziari e amministrativi che li riguardano (anche attraverso un proprio rappresentante).

<sup>18</sup> Si vedano a titolo esemplificativo i progetti sostenuti dalla Regione del Veneto dal 2009 al 2015 finalizzati all’*empowerment* e alla partecipazione dei ragazzi in accoglienza eterofamiliare (V. BELOTTI, *Ragazze e ragazzi nei contesti di cura. Crescere tra pari e partecipare nelle comunità di accoglienza*, in E. Toffano Martini, P. De Stefani (cur.), *“Che vivano liberi e felici” Il diritto all’educazione a vent’anni dalla Convenzione di New York*, Roma, 2012, pp. 235-253; L. CERANTOLA, *“Di solito noi ascoltiamo e gli adulti ci parlano... ma stavolta*

partecipazione collettiva che, pur circoscritte in alcuni ambiti locali, hanno ad oggi restituito esiti incoraggianti, in termini di benessere, crescita, sviluppo ed *empowerment*<sup>19</sup> dei soggetti coinvolti, in linea con quanto riportato dalla letteratura internazionale<sup>20</sup>.

In questo contributo, dunque, accanto ad un inquadramento delle diverse accezioni di partecipazione, sono proposti alcuni box costruiti attorno a casi specifici che illustrano i tre livelli di complessità attraverso cui si estrinseca il percorso dei bambini e delle bambine in accoglienza: il piano del *decision-making* che impatta sul progetto di vita del singolo (partecipazione come *diritto*), quello dell'articolazione metodologica dei diversi *processi* di partecipazione e, infine, il piano della *vita quotidiana* dei bambini e delle bambine all'interno dei loro (diversi) contesti di vita (partecipazione come *pratica e forma*). Tale approccio permette di far emergere di volta in volta un elemento distinto dallo sfondo, dando contestualmente priorità a uno specifico impianto epistemologico: il diritto mette in rilievo l'inclusione del punto di vista dei bambini e delle bambine in un quadro decisionale-espressivo; la partecipazione come processo evidenzia l'inevitabile influenza sugli altri sistemi di vita e, infine, la partecipazione come pratica e forma accentua le possibilità date alle persone di età minore nel costruire il proprio ruolo (anche discorsivo) nei diversi mondi sociali cui appartengono.

## 2. Ascolto e partecipazione: diritti fondamentali dei bambini e degli adolescenti

---

*è stato diverso, tutto si è capovolto!*". *L'accoglienza dal punto di vista dei ragazzi che hanno partecipato al progetto "Coinvolti di diritto"*, in *Lavoro Sociale*, I (2016), pp. 42-43; ID., *Bambini e adolescenti "Coinvolti di diritto". L'esperienza italiana realizzata attraverso il progetto europeo Daphne "Involved by right"*, in *Lavoro Sociale*, I (2016), pp. 44-47, l'esperienza del Care Leavers Network promosso dall'Associazione Agevolando (D. MAURI, M. ROMEL, G. VERGANO, *Il Care Leavers Network Italia*, in *MinoriGiustizia*, III (2018), pp. 166-175) e quella del Gruppo Giovani di Sos Villaggi dei Bambini (L. CERANTOLA, M. SAGLIETTI, *Quando la partecipazione diventa co-formazione. Premesse teoriche e attenzioni metodologiche di un'esperienza di formazione sul leaving care*, Working paper, 2020; M. SAGLIETTI, L. CERANTOLA, *Scommettere sulle competenze degli educatori. Un'esperienza di formazione ai formatori sul leaving care*, in *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, II (2020), pp. 173-195).

<sup>19</sup> Per una definizione comprensiva di *empowerment*, v. D. FRANCESCATO, M. TOMAI, G. GHIRELLI, *Fondamenti di psicologia di comunità. Principi, strumenti, ambiti di applicazione*, Roma, 2011. Per una disamina del costruito di *empowerment* in riferimento al lavoro sociale partecipativo con bambini e famiglie, v. P. CICERI, *Il lavoro con i minori*, cit.

<sup>20</sup> C. MURRAY, *Children and young people's participation and non-participation in research*, in *Adoption & fostering*, XXIX (1), (2005), pp. 57-66; M. SHUURMANN, *Valuing children's potential*, Brussels, 2010; S. SEIM, T. SLETTEBØ, *Collective participation in child protection services: Partnership or tokenism?*, in *European Journal of Social Work*, XIV (4) (2011), pp. 497-512; C. LARKINS, J. KIILI, K. PALSANEN, *A lattice in participation: Reflecting on examples of children's and young people's collective engagement in influencing social welfare policies and practices*, in *European Journal of Social Work*, XVII (5) (2014), pp. 718-736; M. UREK, *Unheard voices*, cit.

La Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza è il trattato sui diritti umani ad oggi maggiormente ratificato al mondo<sup>21</sup>. Questo documento, di portata rivoluzionaria, si fa promotore a livello universale di una nuova cultura dell'infanzia e dell'adolescenza<sup>22</sup> centrata sul riconoscimento dei bambini e delle bambine come soggetti competenti, dotati di *agency*<sup>23</sup> e titolari di diritti specifici, tra cui quello di esprimere liberamente la propria opinione nelle questioni che riguardano la loro vita quotidiana (in famiglia, a scuola, in città, nel tempo libero ma anche - per chi ne fosse coinvolto - nei procedimenti giudiziari e amministrativi che li riguardano - art. 12 CRC). L'ascolto rappresenta l'azione specifica ma anche il processo relazionale e dialogico attraverso il quale gli adulti raccolgono (e tengono “*debitamente*” in considerazione secondo “*l'età ed il grado di maturità*”) l'opinione dei soggetti di età minore e quindi le loro emozioni, i sentimenti, le inclinazioni, ma anche i desideri e le aspirazioni per il futuro<sup>24</sup>.

Come efficacemente chiarito dal Commento Generale all'art. 12 (Nazioni Unite, 2009) e dalla letteratura di ambito psico-sociale e giuridico, ascoltare assume il significato di mettersi in comunicazione, cercare di comprendere ciò che l'altro vuole esprimere a parole, con i gesti o con altre forme espressive<sup>25</sup>. Ascoltare le opinioni dei bambini (“*su ogni questione che li interessa*”) implica pertanto un'attivazione, uno sforzo di volontà da parte dell'ascoltatore che diventa responsabilità cogente non solo per i professionisti e le professioniste che operano nei servizi rivolti all'infanzia, ma per tutti gli adulti che a diverso titolo si rapportano con i più piccoli.

<sup>21</sup> La CRC è stata ratificata da tutti i Paesi del mondo con l'unica eccezione degli Stati Uniti (che l'hanno firmato ma non ratificata). Nel nostro ordinamento la CRC è stata ratificata con la l. 176/1991.

<sup>22</sup> Così come venne definita da Alfredo Carlo Moro, una delle figure più significative tra i giuristi italiani che negli ultimi decenni si sono occupati della condizione dell'infanzia e dell'adolescenza. v. A.C. MORO, *Manuale di diritto minorile*, cit.

<sup>23</sup> Con *agency* viene inteso il ruolo intenzionale e attivo che i bambini svolgono nella costruzione dei contesti sociali della loro quotidianità (A. JAMES, C. JENKS, J. PROUT, *Teorizzare l'infanzia. Per una nuova sociologia dei bambini*, Roma, 1998/2002 ; B. MAYALL, *Toward a sociology for childhood. Thinking from children's lives*, Maidenhead, 2002) in quanto «riconosciuti come soggetti e partecipanti attivi della loro esperienza: agiscono in maniera intenzionale, influenzano i contesti in cui sono presenti, sono soggetti che hanno una loro percezione del mondo (a volte diversa da quella degli adulti) e sono capaci di esprimere preferenze e fare scelte consapevoli» (L. MORTARI, V. MAZZONI, *La ricerca con i bambini*, in *Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza*, IV (2010), p. 4).

<sup>24</sup> M. F. LÜCKER-BABEL, *Il diritto di esprimere opinioni e ad essere ascoltato*, in V. Belotti, R. Ruggiero (cur.), *Vent'anni d'infanzia. Retorica e diritti dei bambini dopo la Convenzione dell'ottantanove*, Milano, 2008, pp. 157-172 ; P. PAZÈ, *L'ascolto del bambino in ambito giudiziario*, cit. ; L. SPINA, *Ascolto e interesse del minore di età: principi cardine della procedura giudiziaria*, in E. Toffano Martini, P. De Stefani (cur.), “*Che vivano liberi e felici*” *Il diritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York*, Roma, 2012, pp. 151-167

<sup>25</sup> L. FADIGA, *Problemi vecchi e nuovi in tema di ascolto del minore*, in *Minorigiustizia*, III (2006), pp. 132-143 ; D. BIANCHI (cur.), *Ascoltare il minore*, Roma, 2011 ; M. G. RUO, *Indicazioni sovranazionali per l'ascolto della persona minore d'età in ambito giudiziario: Comitato ONU, Linee Guida del Consiglio d'Europa, giurisprudenza della Corte Europea dei diritti dell'uomo*, in M. Cavallo (cur.) *Le mille facce dell'ascolto del minore*, Roma, 2012, pp. 53-78.

Garantire ai bambini il diritto di esprimersi, di essere ascoltati e di prendere parte alle questioni che li riguardano significa, dunque, considerarli interlocutori competenti<sup>26</sup>, attori sociali in relazione con pari e con gli adulti, cittadini titolari di diritti di libertà e non solo oggetto di protezione e tutela in ragione della loro età “minore”.

In altre parole, se l’ascolto rappresenta l’istanza attraverso cui possono essere esplorate, espresse e rese manifeste le voci e le idee dei bambini e delle bambine, la partecipazione viene riconosciuta come la pratica che mette questi soggetti nella condizione di esercitare e realizzare un loro fondamentale diritto<sup>27</sup>, di prendere parte con i pari e gli adulti alla definizione di spazi di dialogo e confronto intergenerazionale<sup>28</sup> nei quali le loro idee ed opinioni possano essere prese sul serio, riconosciute, comprese e valorizzate.

Non è possibile, tuttavia, considerare le implicazioni del diritto alla partecipazione senza metterlo in relazione agli altri diritti contenuti della CRC<sup>29</sup> e, dunque, bilanciare, dando priorità di volta in volta, nel superiore interesse della persona di età minore (art. 3 CRC), ad uno o più diritti dello stesso soggetto, tenendo al contempo in considerazione anche quelli degli altri interessati.

Nell’ambito specifico della tutela minorile<sup>30</sup>, la riflessione sugli approcci di impronta partecipativa rivolti ai bambini e alle bambine è molto attuale e non certo priva di aspetti controversi, che richiamano un non facile e per nulla scontato bilanciamento tra diritti e posizioni differenti. Uno tra tutti è il dilemma tra *protezione* e *partecipazione* di quei bambini e ragazzi che vivono situazioni familiari difficili. Un dilemma che in alcuni casi porta gli attori coinvolti (operatori ed operatrici psico-sociali, giudici, educatori ed educatrici) a privilegiare una delle due opzioni – o protezione o partecipazione (in una logica *aut aut*) – senza aprire alla possibilità di tenere in considerazione

---

<sup>26</sup> Presupporre la loro competenza è un criterio indispensabile per l’adozione di una postura che favorisce la partecipazione. Gli altri criteri da adottare per i professionisti che vogliono costruire contesti partecipativi sono: considerare che la comprensione degli eventi da parte dei bambini può cambiare a seconda della loro esperienza (e non solo della loro età), tenere presente che la capacità dei bambini di partecipare può alimentarsi con la pratica, concedere al bambino di esercitare qualche forma di controllo su quanto sta accadendo; non sottovalutare le paure e il senso di confusione che il bambino può provare in quelle occasioni (v. P. CICERI, *Il lavoro con i minori*, cit., p. 26).

<sup>27</sup> A.C. MORO, *Il bambino è un cittadino*, cit.; P. RONFANI, *I diritti del minore. Cultura giuridica e rappresentazioni sociali*, Milano, 2001; R. CLERICI, *Il diritto all’ascolto e i diritti di partecipazione*, in Autorità Garante per l’infanzia e l’adolescenza, *La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza conquistate e prospettive a 30 anni dall’adozione*, Roma, 2019, pp. 203-223.

<sup>28</sup> V. BELOTTI, *Ascolto e partecipazione dei bambini nei rapporti intergenerazionali*, cit.

<sup>29</sup> M. F. LÜCKER-BABEL, *Il diritto di esprimere opinioni e ad essere ascoltato*, cit.. Generalmente i diritti contenuti nella CRC vengono categorizzati attraverso 3P: *provision* (diritti che afferiscono all’accesso a beni e servizi), *protection* (diritti di protezione dalle situazioni di rischio e pericolo), *participation* (diritti di libera espressione che riconoscono ai bambini un ruolo attivo).

<sup>30</sup> S. SERBATI, P. MILANI, *La tutela dei bambini*, cit. ; P. CICERI, *Il lavoro con i minori e le famiglie*, cit. ; G. SECCHI, *Tutela minorile e processi partecipativi*, Milano, 2019.

entrambi i diritti (in una logica *et et*), che permetta di trovare equilibri possibili e rispettosi dei diritti dei bambini e delle bambine, considerati esperti della propria vita<sup>31</sup>, anche quando essa è stata segnata da accadimenti traumatici (v. Box 1)<sup>32</sup>.

Box 1: Siete voi i giudici che decideranno ciò che è meglio per me?

*«L’audizione dei genitori riprese; le due posizioni erano chiaramente contrastanti [...]. Venne deciso su richiesta di entrambi i genitori di ascoltare la bambina. L’assistente sociale che aveva parlato a lungo con lei nel corso della visita domiciliare a casa della mamma aveva dichiarato che Lira era ben capace di esprimersi a riguardo [...]. L’ascolto da parte dei giudici della bambina si rivelò di estremo interesse e potrebbe essere di insegnamento agli adulti che si trovano in situazioni, a loro giudizio, molto complesse e devastanti per i soggetti minorenni coinvolti, situazioni che potrebbero invece semplificarsi se raccontate con le parole stesse utilizzate dai bambini [...]. La piccola Lira volle che la curatrice le restasse a fianco nel corso dell’ascolto [...]. La stanza dell’ascolto è un luogo appositamente attrezzato in funzione dei bambini, i quali entrandovi dovrebbero sentirsi a loro agio perché circondati da immagini care al mondo dell’infanzia: i pochi mobili – una piccola scrivania, un banchetto, due poltroncine, varie scatole contenenti giochi – hanno colori vivaci e tutto è a misura di bambino, tanto è vero che quando in un primo momento si era cercato di utilizzarla anche per l’ascolto dei ragazzi, alcuni di loro si sono quasi indignati guardandosi intorno, ritenendo di non poter essere trattati come bambini. Lira entrò mano nella mano con la sua curatrice ma con aria niente affatto incerta, e senza che né io, né la psicologa, giudice onorario che mi era accanto avessimo ancora parlato, si sedette sulla poltroncina di fronte a noi e ci chiese se eravamo noi i giudici con i quali doveva parlare e che poi avrebbero deciso ciò che era giusto per lei»<sup>33</sup>).*

Nel raccontare la vicenda di questa bambina, l’estratto evidenzia tre aspetti chiave dell’ascolto delle persone di età minore in ambito giudiziario: a) la valutazione delle capacità del soggetto di esprimere le proprie opinioni; b) le caratteristiche *child friendly* del luogo deputato all’ascolto; c) l’informazione preliminare utile a precisare al soggetto le ragioni e le modalità con le quali si svolgerà il colloquio con il giudice. Tali aspetti, pur facendo parte di quello che è stato definito “l’alfabeto della relazione con il minore”<sup>34</sup>, sono stati approfonditi, discussi e ripresi a livello nazionale dal Consiglio Superiore della Magistratura che ha dedicato a questo tema una serie di iniziative formative volte a registrare le prassi di ascolto attuate dalle diverse sedi giudiziarie e a

<sup>31</sup> A. CLARK, J. STATHAM, *Listening to young children: Experts in their own lives*, in *Adoption & fostering*, XXIX (1), 2005, pp. 45-56.

<sup>32</sup> M. CAVALLO, *Si fa presto a dire famiglia*, Bari, 2016, pp. 14-16.

<sup>33</sup> *Ibid.*

<sup>34</sup> P. PAZÈ, *L’ascolto del minore*, cit.

disseminare i principali orientamenti nazionali e sovranazionali in materia di ascolto dei minorenni in ambito giudiziario<sup>35</sup>. Prendere parte al procedimento giudiziario attraverso il colloquio con il giudice (o con un suo delegato<sup>36</sup>) significa, infatti, portare all'attenzione del giudice il proprio punto di vista, lasciare traccia del proprio contributo e, dunque, incidere nel processo decisionale. Il grado con cui si partecipa alle decisioni dipende da tanti fattori: dal suo livello di competenza (cognitiva ed emotiva, principalmente), dal tipo di decisione, dai contesti (formali o informali) in cui si decide e dalle implicazioni che queste decisioni hanno su sè stesso e sugli altri. Alcuni studi realizzati a livello internazionale su processi decisionali che hanno previsto un attivo coinvolgimento di bambini e bambine nelle scelte hanno mostrato come queste scelte siano risultate più rilevanti, efficaci e sostenibili<sup>37</sup>, permettendo un aumento del senso di appartenenza, solidarietà, giustizia e responsabilità dei bambini, nonché un aumento dell'autostima e del senso di controllo sulla propria vita.

Nonostante da oltre trent'anni gli approcci di tipo partecipativo siano sostenuti nel dibattito internazionale da una serie di produzioni normative<sup>38</sup> e di *soft law*<sup>39</sup>, vengono riconosciute da più parti ambiguità e resistenze che impediscono di orientare in senso partecipativo le politiche nazionali rivolte

<sup>35</sup> CONSIGLIO SUPERIORE DELLA MAGISTRATURA, *L'ascolto dei minorenni in ambito giudiziario*, Unicef, 2011.

<sup>36</sup> M. MALAGOLI TOGLIATTI, A. LUBRANO LAVADERA, *L'ascolto della persona minorenne*, cit.

<sup>37</sup> G. LANSDOWN, S.R. JIMERSON, R. SHAHROOZI, *Children's rights and school psychology: Children's right to participation*, in *Journal of School Psychology*, LII (1) (2014), pp. 3-12.

<sup>38</sup> Oltre alla CRC e al Commento Generale all'art.12, già citati, si ricordano la Convenzione di Strasburgo sull'esercizio dei diritti dei minori del Consiglio d'Europa (1996), la Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea (2000, art. 24) ed il terzo protocollo opzionale alla CRC sulla procedura di comunicazione e reclamo (ONU, 2014).

<sup>39</sup> Si tratta di documenti istituzionali di indirizzo (privi di efficacia vincolante), tra cui si annoverano le Raccomandazioni del Consiglio d'Europa (CoE) riguardanti la partecipazione dei bambini e dei giovani con un'età inferiore a 18 anni (2012/2), i diritti e i servizi a misura di bambini e di famiglie (2011/12), le Linee guida del Comitato dei ministri del Consiglio d'Europa per una giustizia a misura di minore (2010), le Strategie del CoE, i piani d'azione quinquennali nei quali la partecipazione di tutti i bambini viene riconosciuta come una delle cinque aree d'azione prioritarie e la Raccomandazione della Commissione Europa "Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale" (2013). Con un'attenzione specifica al coinvolgimento dei bambini in *alternative care* si fa riferimento anche alle Linee guida ONU adottate dall'Assemblea delle Nazioni Unite nel 2009 (RES 64/142). A livello nazionale si ricordano le Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minori approvate nel 2017 in Conferenza Unificata Stato-Regioni, prodotto del lavoro collegiale di un tavolo istituzionale nazionale composto da rappresentanti del Ministero del lavoro e delle politiche sociali, del Ministero della Giustizia, della Conferenza delle Regioni e delle Province autonome, dell'Associazione Nazionale Comuni italiani, dell'Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, e da esperti indicati dal Ministero.



all'infanzia e con esse le pratiche professionali in ambito giuridico e di tutela minorile<sup>40</sup>.

In Italia, mancando ancora una misura legislativa onnicomprensiva che stabilisca il diritto della persona di età minore ad essere ascoltata senza alcuna discriminazione<sup>41</sup>, si annoverano comunque una serie di esperienze e buone pratiche, molto eterogenee tra loro<sup>42</sup>, che assumono forme diversificate a seconda dell'*ambito* in cui si sviluppano (familiare, scolastico, cittadino, giudiziario, sociale, sanitario), del *contesto* in cui vengono realizzate (formale od informale) e del *target di soggetti* a cui si rivolgono (singoli individui, gruppi eterogenei o con caratteristiche specifiche). Molte di queste, anche nell'ambito dell'*alternative care*, attengono alla sfera dell'ascolto individuale che risulta essere pratica consolidata in parte anche normata dall'Ordinamento italiano<sup>43</sup>. Meno frequenti, risultano essere, invece, le pratiche di ascolto collettivo<sup>44</sup>, esperienze che si affiancano alle forme individuali senza sostituirle, permettendo ai bambini e agli adolescenti coinvolti di sperimentare contesti di confronto tra pari con simili esperienze.

---

<sup>40</sup> P. RONFANI, *Le buone ragioni a sostegno della pratica dell'ascolto*, in *Minorigiustizia*, 3 (2006), pp. 144-147; V. BELOTTI, *Tra adesione, compiacenza e scetticismo. La prospettiva degli adulti sulla partecipazione dei ragazzi nel sistema di protezione sociale italiano*, in M. Belloni, R. Bosisio, M. Olagnero (curr.), *Traguardo infanzia: benessere, partecipazione e cittadinanza*, Accademia University Press, Torino, 2016; M. L. RANIERI, *4 trappole per la partecipazione*, in *Lavoro sociale*, IV (2017), pp. 30-37; GRUPPO CRC, *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia, 3° Rapporto Supplementare alle Nazioni Unite sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia, 2017*; ID., *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. 10° Rapporto Supplementare alle Nazioni Unite sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia, 2019*; COMITATO SUI DIRITTI DELL'INFANZIA, *Osservazioni conclusive al quinto e sesto rapporto periodico dell'Italia, 2019*.

<sup>41</sup> COMITATO SUI DIRITTI DELL'INFANZIA, *Osservazioni conclusive*, cit.

<sup>42</sup> Una raccolta di esperienze partecipative e di coinvolgimento dei soggetti di età minore nel nostro Paese viene presentata nella Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009 (pagg. 3-30) ed argomentata riportando criticità e prospettive. Alcuni aggiornamenti sulle esperienze in corso nel nostro Paese vengono proposte periodicamente nei Rapporti di aggiornamento sulla CRC in Italia realizzati da parte del Gruppo CRC, un network di oltre 100 soggetti del terzo settore che da tempo si occupano attivamente della promozione e tutela dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (vds 11° Rapporto di aggiornamento, 2020). Per una rassegna delle principali esperienze di partecipazione nel campo dei servizi sociali italiani, v. P. CICERI, *Il lavoro con i minori*, cit.

<sup>43</sup> Oltre alla ratifica di strumenti internazionali (l. 176/1991, l. 77/2003 ecc.), la l. 54/2006 ha introdotto l'ascolto dei minorenni nei procedimenti separativi e la l. 2012 /2019 con il successivo D. Lgs. n. 53/2013 ha inserito nell'Ordinamento italiano il diritto del minore d'età - che abbia compiuto i dodici anni, o anche di età inferiore se capace di discernimento - ad essere ascoltato in tutte le questioni e le procedure che lo riguardano (artt. 315-bis, 336-bis, 337-octies del Codice Civile).

<sup>44</sup> L'ascolto collettivo sfrutta il potenziale del gruppo dei pari in termini di confronto e di scambio di esperienze, offrendo ai giovani protagonisti dell'accoglienza spazi di riflessività, guidati da alcuni adulti facilitatori, mirati a raccogliere il punto di vista dei diretti interessati sulla loro quotidianità per portarlo all'attenzione dei professionisti adulti che di loro si occupano (assistenti sociali, psicologi, educatori...) ma anche affidatari, genitori e referenti istituzionali. Per approfondire alcune progettualità mirate all'ascolto collettivo, realizzate nel nostro Paese, si veda quanto riportato in nota 6.

Con “partecipazione collettiva” si intendono processi di ascolto di gruppo<sup>45</sup> che hanno l’obiettivo di influenzare pratiche e politiche di interesse comune<sup>46</sup>. Alcune esperienze di partecipazione collettiva recentemente realizzate nell’ambito dell’*alternative care* in alcuni paesi europei (Francia, Norvegia, Finlandia, Inghilterra)<sup>47</sup> mostrano come si tratti di pratiche complesse che richiedono un chiaro approccio teorico-metodologico (v. Box 2).

Box 2 – Un modello di partecipazione collettiva basato sul dialogo  
 «Volevamo un modello di partecipazione collettiva che incoraggiasse lo sviluppo delle conoscenze attraverso il dialogo tra le parti interessate. Il modello si ispirava alle teorie relative ai processi decisionali democratici, all’etica del discorso e alla deliberazione. Queste prospettive affermano che la conoscenza si crea attraverso il dialogo tra le diverse parti in una situazione condivisa e che il disaccordo non porta necessariamente al conflitto. Piuttosto, il disaccordo può portare alla riflessione e quindi allo sviluppo di nuove soluzioni. [...]. Il nostro modello si distingue dagli altri in quanto il suo obiettivo non è solo la produzione di conoscenza, ma promuove anche canali di partecipazione collettiva degli utenti del servizio. Nel modello sono integrati quattro principi. Il primo afferma che gli utenti dovrebbero avere la possibilità di confrontarsi e di riflettere con altri che si trovano nella stessa situazione. Il secondo afferma che gli utenti dovrebbero individuare quali sono le dimensioni per loro più rilevanti nella valutazione dei servizi. Il terzo principio, in accordo con le teorie del discorso e della deliberazione, afferma che la conoscenza è generata attraverso il dialogo diretto tra gli utenti e gli operatori dei servizi di protezione e tutela. Il quarto principio prevede la figura di un moderatore (facilitatore che possa rendere generativo il dialogo ed il confronto tra le parti, ndr)»<sup>48</sup>.

Come nel caso del modello realizzato da Seim e Slettebø<sup>49</sup>, l’ascolto collettivo sfrutta il potenziale del gruppo dei pari in termini di confronto e di scambio di esperienze, offrendo ai giovani in *alternative care* spazi di riflessività mirati alla costruzione di un punto di vista condiviso da portare all’attenzione dei referenti istituzionali per migliorare il sistema di accoglienza. L’ascolto di gruppo è, infatti, un processo particolarmente rilevante perché combina la potenza cognitiva dei processi di pensiero ed

<sup>45</sup> Seim e Slettebø (2011) sottolineano infatti che il termine “collettiva” ha che fare con l’obiettivo del processo, ossia migliorare i servizi per tutti i soggetti che si trovano nella medesima condizione. Per questa ragione di frequente tali azioni sono portate avanti da più di un soggetto (un gruppo, un’organizzazione, un movimento...), sebbene, in alcune occasioni, l’azione collettiva possa essere perseguita anche da un solo partecipante, come portavoce di istanze e di scopi collettivi. Cfr. S. SEIM, T. SLETTEBØ, *Collective participation in child protection services*, cit.

<sup>46</sup> C. LARKINS, J. KIILI, K. PALSANEN, *A lattice in participation*, cit.; S. SEIM, T. SLETTEBØ, *Collective participation in child protection services*, cit.

<sup>47</sup> Per una review v. C. LARKINS, J. KIILI, K. PALSANEN, *A lattice in participation*, cit.

<sup>48</sup> S. SEIM, T. SLETTEBØ, *Collective participation in child protection services*, cit., p. 502.

<sup>49</sup> Ivi.

elaborazione di gruppo con la possibilità di dare rilevanza ai temi e alle questioni maggiormente significative per i bambini ed adolescenti, aprendo spazi di comunicazione e di dialogo con gli adulti e i referenti istituzionali a partire da proposte concrete utili al miglioramento dei servizi.

### 3. Ascolto e partecipazione come processo

Se dal punto di vista del Diritto, la partecipazione dei bambini e delle bambine si fonda sulla libera espressione, sull'ascolto e sulla presa in considerazione del loro punto di vista nelle diverse fasi dei processi decisionali che li riguardano, da un punto di vista pedagogico<sup>50</sup> l'ascolto e la partecipazione vengono associati al concetto di *empowerment* e, dunque, alla possibilità dei soggetti in età evolutiva di sviluppare, a seconda dell'età, risorse e competenze che permettano loro di prendere parte ed essere attori significativi nella promozione dei propri diritti e nella realizzazione delle loro potenzialità<sup>51</sup>.

Coinvolgere e far partecipare i bambini e le bambine richiede, infatti, di prendere in considerazione un processo spazio-temporale che richiama da una parte l'intero contesto (sociale, economico, culturale e civile) in cui si sviluppano le loro vite e, dall'altro, l'evoluzione nel tempo di tale assetto.

Se l'accezione di partecipazione come diritto ancora la riflessione all'approccio pedagogico *right-based*, l'accezione come processo si riferisce alla teoria ecologica dello sviluppo<sup>52</sup> all'interno della quale il coinvolgimento dei bambini e delle bambine assume i contorni di un percorso graduale che influenza – e, allo stesso tempo, è influenzato – dagli altri sistemi con cui il soggetto ha direttamente o indirettamente a che fare (v. Figura 1).

<sup>50</sup> S. PREMOLI, *Bambini, adolescenti e famiglie vulnerabili*, cit.

<sup>51</sup> A. BOBBIO, *Pedagogia dell'infanzia. Verso una nuova cultura dei diritti del bambino*, Brescia, 2002.

<sup>52</sup> Il modello ecologico di Urie Brofenbrenner (detto anche teoria dell'ecologia umana, v. U. BROFENBRENNER, *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, 2002) ha come obiettivo quello di comprendere e spiegare le interrelazioni fra i vari fattori (protettivi e di rischio) di carattere personale ed ambientali che influenzano lo sviluppo umano. Prende in considerazione l'insieme dei diversi sistemi che influenzano lo sviluppo, con i loro ruoli, regole e funzionamenti che determinano vincoli e risorse nei confronti di ogni soggetto implicato. Cfr. S. SERBATI, P. MILANI, *La tutela dei bambini*, cit.

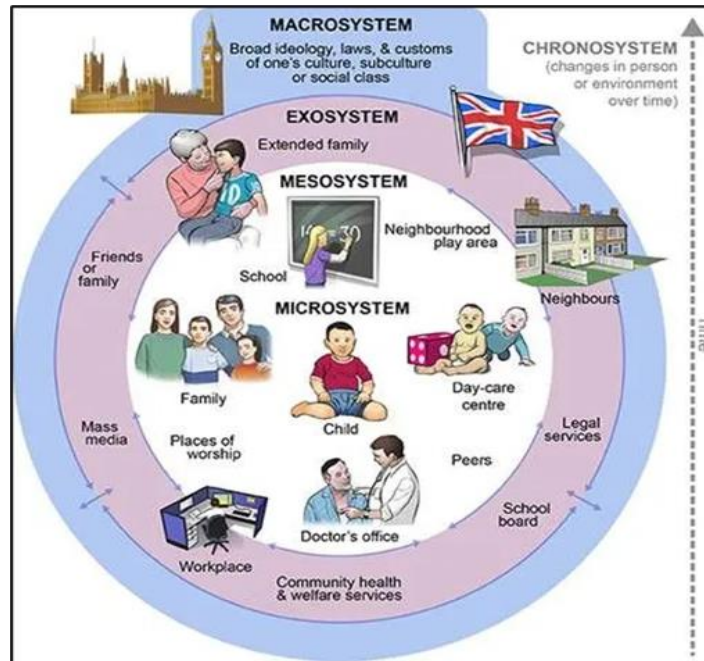


Figura 1: L'approccio ecologico applicato alla vita del bambino nel tempo (v. H. TOWERS, *In For the Long Haul: Factors Contributing to the Marriage Crisis*, in *Public Discourse. The Journal of the Winterspoon Institute*, VII (2014). <https://www.thepublicdiscourse.com/2014/11/14007/>).

Se applicata con approccio ecologico alla vita dei bambini e delle bambine, la partecipazione si propone come un *continuum* di opzioni nei contesti formali (a scuola, per esempio) ed informali (in famiglia, con i pari, nel quartiere), individuali e collettivi, all'interno di una dimensione temporale che evolve insieme agli altri sistemi di riferimento. Concentrarsi sulla dimensione temporale, sull'interdipendenza di questi sistemi e sulle fasi della partecipazione permette di promuovere micro-contesti partecipativi che si adattano ai diversi momenti della vita e della traiettoria di sviluppo di ogni singolo bambino, della sua famiglia e del loro ciclo di vita.

Tre dimensioni appaiono centrali nella costruzione di processi di partecipazione: a) *le dimensioni contestuali*, intese come spazio-tempo-sistema entro cui si può iscrivere la proposta; b) *l'obiettivo* di riferimento; c) *le modalità di coinvolgimento*, ovvero le opzioni pratiche, le articolazioni metodologiche, le fasi, le attività e le attenzioni necessarie alla costruzione del processo partecipativo. Lo stesso obiettivo di partecipazione può, infatti, essere perseguito con formule diverse di coinvolgimento e contesti anche molto differenziati a seconda della fase del progetto, dell'età del soggetto, della condizione della famiglia, del tempo e spazio a disposizione e prestando adeguata attenzione alle esigenze evolutive di tutte le persone coinvolte (v. Box 3).

**Box 3 – Luca e i suoi diversi contesti (e modi) di partecipare**

*All'interno di un'esperienza di partecipazione collettiva promossa dall'Unione Europea (e applicata in Italia attraverso una progettualità condivisa dalle principali associazioni del settore dell'alternative care<sup>53</sup>), un gruppo di giovani care leavers<sup>54</sup> si incontra per la prima volta. I giovani, sono stati individuati dai partner di progetto in quanto portatori di esperienze rilevanti di partecipazione. In disparte siede Luca<sup>55</sup>, ventenne particolarmente attivo all'interno del suo territorio. È uno dei pochi ragazzi ad avere sperimentato uno strumento che anni dopo sarà conosciuto come P.E.P.A., progetto educativo partecipato<sup>56</sup>. Con la sua educatrice di comunità, infatti, da anni scrive in prima persona il suo progetto educativo, partecipa attivamente alle verifiche, di concerto con i diversi professionisti che si occupano di lui, della sua salute e del suo progetto di vita (educatori, assistente sociale, psicologo, referente della scuola, ecc.). A Luca è stato chiesto di partecipare all'iniziativa collettiva portando il suo punto di vista, ma nel corso del primo incontro non parla e se ne sta in disparte, ascoltando attivamente il punto di vista degli altri. Continuando a partecipare alle iniziative periodiche proposte dal progetto Luca inizierà a prendere confidenza con gli altri care leavers e si renderà disponibile a farsi portavoce delle istanze del gruppo, intervenendo come relatore all'interno di numerosi eventi nazionali ed internazionali dedicati ad approfondire il punto di vista dei ragazzi e delle ragazze che vivono o hanno vissuto in alternative care.*

Questo caso esemplifica le diverse occasioni e modalità di partecipazione co-costruite con Luca a seconda del momento specifico di vita: a) in comunità ricorrendo all'ascolto individuale approfondito da parte degli educatori, che costruiscono con lui nuove pratiche di progettazione educativa; b) attraverso artefatti che permettono la partecipazione degli accolti all'interno del progetto educativo<sup>57</sup>, c) la proposta di percorsi di ascolto e partecipazione collettivi nel suo territorio; d) la proposta di partecipare a

<sup>53</sup> L. CERANTOLA, M. SAGLIETTI, *Quando la partecipazione diventa co-formazione*, cit. ; M. SAGLIETTI, L. CERANTOLA, *Scommettere sulle competenze degli educatori*, cit.

<sup>54</sup> Con il termine ci si riferisce ai neomaggiorenni e giovani adulti che escono dal sistema dell'alternative care spesso per raggiunti limiti di età. Il fenomeno è stato considerato solo di recente nel panorama nazionale relativo alle politiche per l'infanzia e l'adolescenza, svelando inedite connessioni, facendo emergere la peculiare condizione vissuta da questa fascia di popolazione giovanile (stimata in circa 3.000 neomaggiorenni all'anno) soggetta a particolare vulnerabilità.

<sup>55</sup> Per garantire l'anonimato di tutti i soggetti coinvolti, tutti i nomi all'interno di questo contributo sono pseudonimi.

<sup>56</sup> M. CALOVI, F. PEDRON, *Il ricorso al sapere di chi ha passato fatiche. Giovani con storie di fatica affiancano adolescenti oggi in difficoltà*, 318/4 (2018), pp. 75-96.

<sup>57</sup> Con il termine progetto educativo (tipicamente conosciuto come PEI, progetto educativo individualizzato) si intende il documento previsto dalla Legge 149/2001 al fine di programmare il piano educativo di un minore in *alternative care*, favorirne l'inclusione, e promuoverne al massimo livello le potenzialità, in linea con quanto disposto dall'insieme degli interventi che i servizi costruiscono per il bambino e per la sua famiglia (Progetto Quadro).

percorsi di ascolto collettivo a livello nazionale; e) la disponibilità a riportare il punto di vista e le istanze dei pari all'interno di eventi nazionali ed internazionali del settore. Tali diversi livelli – in questo caso accettati e promossi dal ragazzo stesso, con diversi ingaggi a seconda del momento – puntualizzano l'importanza di garantire contesti individuali e collettivi, nella considerazione dell'imprescindibilità di costruire molteplici e diversificate possibilità di partecipazione.

Garantire il diritto all'ascolto e alla partecipazione di tutti le persone di età minore senza alcuna discriminazione significa creare presupposti e occasioni per rendere l'esigibilità di questo diritto un'opzione *sempre* possibile, riconoscendo al contempo ai bambini, alle bambine, ai ragazzi e alle ragazze anche la possibilità di non esercitare tale diritto (e, quindi, di sottrarsi alla possibilità di essere ascoltati). Scegliere (in modo informato e consapevole) di non partecipare o di non essere coinvolti in un processo partecipativo è, infatti, un esercizio di libertà ed espressione di un punto di vista che merita di essere preso in considerazione e non "forzato" (v. Box 4).

#### Box 4 – Forzare la partecipazione

*«All'interno di un percorso di ascolto collettivo di adolescenti provenienti da esperienze di accoglienza, arriva Michela, 16 anni, ospite da poco tempo di una comunità. Appena entrata nella stanza predisposta per attività di ascolto collettivo, dice di non voler far parte del gruppo. «Mi hanno trascinato qui, ma io non ci voglio stare». Su due piedi, le facilitatrici dell'attività si trovano a ridefinire una domanda (ascoltare le sue esigenze) e un diritto (non partecipare) all'interno di precisi confini (un gruppo di parola) assicurando a Michela l'adeguata protezione in mancanza dei suoi educatori di riferimento. Ne verrà fuori un quadro inaspettato. Michela per tutto il tempo stazionerà sulla soglia della stanza, in bilico fra dentro e fuori. Una volta rientrata in comunità, le basterà – forse, chi lo sa – dire: «Là dentro c'era un mondo», per dare significato, anche in termini perturbanti, alla sua posizione, costruendo un senso a quanto "partecipato"»<sup>58</sup>.*

L'aneddoto è esemplificativo di come la partecipazione rimanga tale anche quando ci si rifiuta di prendervi parte. La volontarietà della partecipazione richiede all'adulto il rispetto delle scelte dei bambini e delle bambine e la costruzione di nuove proposte di partecipazione che sappiano ascoltare anche il rifiuto di partecipare. Le opportunità forzate di partecipazione – quando, cioè, l'adulto obbliga il/la bambino/a a prendere parte ad un processo a cui non c'è stata adesione – risultano essere pratiche adulto-centriche e paternalistiche nei toni, nelle giustificazioni e, spesso, anche nei

<sup>58</sup> M. SAGLIETTI, *I ragazzi crescono partecipando. Il co-evolversi di educatori e ragazzi costruendo comunità per minori*, in F. Santamaria (cur.) *Stare con ragazze e ragazzi in difficoltà. La via educativa nei territori*, Torino, 2018, p. 185.

risultati. La teoria della *legitimate peripheral participation* di Lave e Wenger<sup>59</sup> – costruito mutuato dall’ambito della Psicologia Culturale delle Organizzazioni<sup>60</sup> – segnala d’altronde che le diverse forme di acquisizione di competenze passano dalla periferia al centro. Stare sui confini – com’è il caso di Michela che “sta sulla soglia” – è spesso un ambito prolifico di apprendimento, perché mette in collegamento mondi, repertori ed esperienze diverse. Stare sulla soglia non significa non partecipare: significa partecipare in maniera periferica. All’adulto spetta, dunque, riconoscere tale scelta e co-costruire nuovi contesti di partecipazione che siano il più possibile a misura della singola storia di quel soggetto e dei suoi processi.

### 3.1 Le fasi dell’ascolto

Per promuovere e orientare azioni e pratiche di ascolto, coinvolgimento e partecipazione dei bambini e delle bambine il Comitato ONU<sup>61</sup> (2009) ha offerto alcune indicazioni di metodo: cinque step progressivi (v. Figura 2) di momenti, di azioni pensate, programmate e poi realizzate aventi l’obiettivo specifico di riconoscere e dare voce al punto di vista dei diretti interessati e coinvolgerli nel processo decisionale.

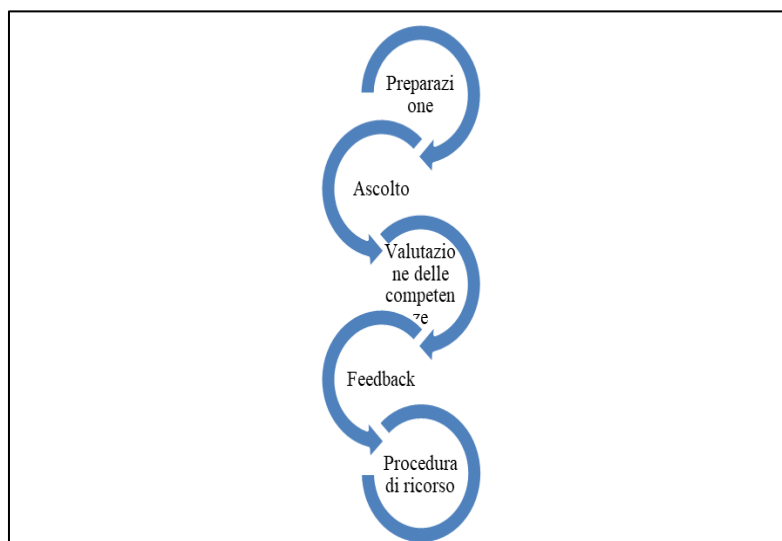


Figura 2: Le cinque fasi del processo di ascolto secondo il Commento Generale n. 12 (ONU, *Guidelines for the Alternative Care of Children*, New York, 2010, pp. 16-17).

Entrando nel dettaglio delle cinque fasi, si può notare come solo la seconda rappresenti il momento di ascolto vero e proprio, che viene anticipato da una

<sup>59</sup> J. LAVE, E. WENGER, *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge, 1991.

<sup>60</sup> C. ZUCCHERMAGLIO, F. ALBY (curr.), *Psicologia culturale delle organizzazioni*, Roma, 2006.

<sup>61</sup> ONU, *Guidelines for the Alternative Care of Children*, New York, 2010.

fase informativa e preparatoria (fase 1) nella quale il soggetto viene informato in modo adeguato dell'ascolto e delle modalità con le quali verrà attuato. A seguito dell'ascolto (fase 2), vengono individuati tre step distinti: un momento di valutazione da parte dell'adulto del peso da dare all'opinione del bambino in relazione alla sua età e al suo livello di sviluppo (fase 3), una restituzione al/alla protagonista dell'esito del processo (fase 4), delle eventuali decisioni prese (accompagnate da una spiegazione di come la sua opinione sia stata tenuta in considerazione), ed un momento finale, conclusivo dell'intero processo di ascolto (fase 5), nel quale sia possibile garantire al soggetto interessato meccanismi e procedure attraverso le quali poter (eventualmente) esprimere il proprio dissenso, direttamente o attraverso un rappresentante (c.d. procedura di ricorso).

Se le prime quattro fasi del processo possono essere considerate più usuali nei contesti di ascolto giuridico e psico-sociale, certamente la quinta risulta essere più sfidante, tenuto conto della sostanziale mancanza nel nostro Paese di procedure "di ricorso" formalizzate ed accessibili dai minorenni in caso di eventuali violazioni dei loro diritti<sup>62</sup>. Ciò considerato, sembra oltremodo rilevante tener conto di questa quinta fase per rivedere le relazioni di ascolto e garantire ai bambini e alle bambine, non solo le informazioni utili a prendere parte al dialogo ed un *feedback* sull'esito, ma anche spazi e contesti adeguati per esprimere il loro punto di vista sull'intero processo, permettendo così agli adulti di avvalersi delle osservazioni dei più piccoli in ottica costruttiva e migliorativa dei processi e dei servizi a loro rivolti. Malgrado la suddivisione del processo di ascolto in fasi sembri richiamare soprattutto situazioni di ascolto individuale, è importante riconoscere come i diversi passaggi, pur con declinazioni differenti, siano applicabili anche alle esperienze partecipative di gruppo, che anzi spesso dimostrano come le fasi di restituzione, *feedback* ed eventuale espressione del dissenso possano diventare premesse per lo sviluppo di nuovi ed innovativi percorsi di ascolto, coinvolgimento e partecipazione.

### 3.2. Modelli teorici di partecipazione a confronto

Il carattere processuale che contraddistingue le esperienze di ascolto e partecipazione viene ripreso anche in una serie di modelli teorici, pensati per riconoscere, classificare e promuovere la partecipazione dei bambini e delle bambine (distinguendola da ciò che non è partecipazione). Uno dei modelli più conosciuti è certamente la scala della partecipazione di Hart<sup>63</sup> in cui lo

<sup>62</sup> A questo proposito è utile ricordare che il nostro Paese ha ratificato nel 2012 il Terzo protocollo opzionale alla CRC sulle procedure di comunicazione e reclamo che permette anche ai minorenni la trasmissione di comunicazioni individuali al Comitato ONU su presunte violazioni dei diritti contenuti nella CRC (il Protocollo è entrato in vigore nel 2014 per i Paesi che lo hanno ratificato).

<sup>63</sup> R. HART, *Children's Participation: From tokenism to citizenship*, Firenze, 1992.



studioso americano, prendendo in prestito da Arnstein<sup>64</sup> la metafora di una scala ad otto pioli, descrive la partecipazione come un processo incrementale incentrato sulla condivisione delle decisioni. I primi tre gradini della scala sono considerati livelli di non partecipazione (manipolazione, decorazione, partecipazione simbolica), mentre i successivi cinque (dal quarto all'ottavo gradino) sono definiti di partecipazione vera e propria, nei quali i bambini gradualmente vengono investiti di un ruolo e informati dell'iniziativa, consultati,

fino ad arrivare al gradino più alto della scala a progettare in proprio l'iniziativa condividendone con gli adulti la realizzazione operativa (v. Figura 3)

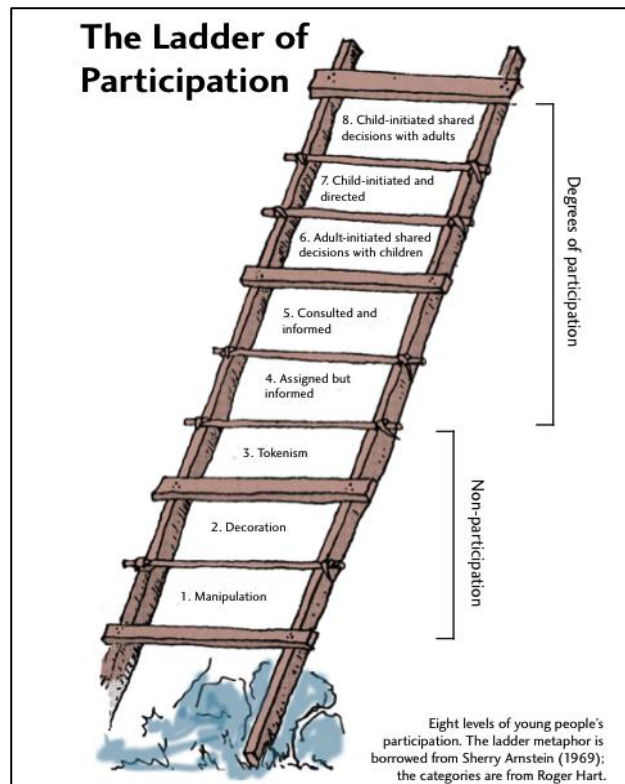


Figura 3: La scala della partecipazione di Roger Hart (R. HART, *Children's Participation: From tokenism to citizenship*, Firenze, 1992, p. 8).

Il modello di Hart è stato ripreso e successivamente riproposto da altri esperti, tra cui Shier<sup>65</sup> che l'ha riadattato in modo da guidare un percorso graduale verso la partecipazione (v. Figura 4) che interroghi gli adulti su

<sup>64</sup> S. R. ARNSTEIN, *A ladder of citizen participation*, in *Journal of the American Institute of Planners*, XXXV (1969), pp. 216-224.

<sup>65</sup> H. SHIER, *Pathways to participation: openings, opportunities and obligations*, in *Children & Society*, XV (2001) pp. 107-117.

possibilità, opportunità e obblighi in tema di ascolto e presa in considerazione delle opinioni dei soggetti in età evolutiva.

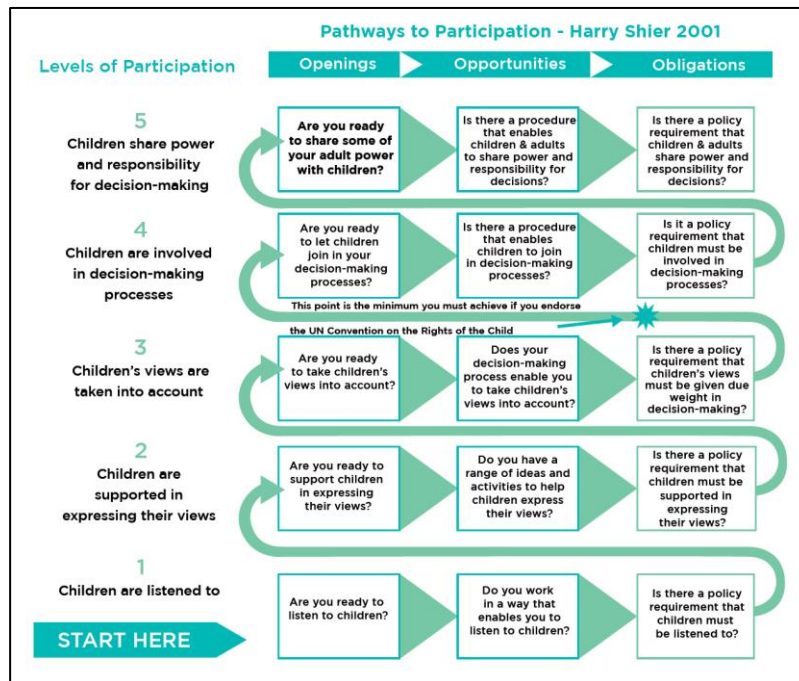


Figura 4: Il percorso verso la partecipazione elaborato da Harry Shier (H. SHIER, *Pathways to participation: openings, opportunities and obligations*, in *Children & Society*, XV (2001) p. 111).

L'aspetto innovativo ed interessante di tale rappresentazione è costituito dalla possibilità di mettere in relazione tra loro più dimensioni (quella degli adulti e quella dei bambini) creando così uno strumento utile non solo a categorizzare i diversi livelli di coinvolgimento dei soggetti in età evolutiva (da parte degli adulti) ma anche a costruire nuove occasioni partecipative che partono dalla disponibilità degli adulti a mettersi in gioco (possibilità), passano attraverso una qualche formalizzazione in procedure e pratiche (opportunità) per giungere ad un effettivo riconoscimento normativo (obbligo/dovere istituzionale)

La natura gerarchica delle scale di Hart e Shier è stata una delle principali critiche mosse a questi modelli che, pur offrendo un'efficace rappresentazione dei diversi livelli di coinvolgimento dei bambini, potrebbero indurre a pensare i processi partecipativi come una sequenza ordinata di passaggi finalizzati a raggiungere il massimo livello della scala (poco considerando i livelli intermedi) senza prestare la dovuta attenzione ad altre variabili importanti nella definizione delle pratiche partecipative, quali la qualità e l'adeguatezza delle informazioni ricevute dai bambini e la modalità del loro coinvolgimento.

Un altro e più recente modello, largamente utilizzato in ambito europeo, è quello proposto da Lundy<sup>66</sup> per supportare gli operatori e le operatrici ad attuare il diritto dei bambini ad essere ascoltati. Questo modello stimola a predisporre contesti partecipativi basati sui concetti chiave di spazio, voce, pubblico ed influenza e a riflettere, attraverso delle *checklist*, sulle caratteristiche e sulle modalità operative che contraddistinguono questi percorsi (v. Figura 5).



Figura 5: Il modello di partecipazione di Lundy (DEPARTMENT OF CHILDREN AND YOUTH AFFAIRS, *National Strategy on Children and Young People's Participation in Decision-Making 2015-2020*, Dublin: Government Press, 2015, p. 22).

Ulteriore classificazione che merita di essere nominata è quella proposta da Lansdown<sup>67</sup> e ripresa di recente dal Consiglio d'Europa (Child participation Assessment Tool, 2016), che prevede nove requisiti fondamentali per la realizzazione di esperienze di partecipazione effettive ed etiche (v. Tabella 1).

Requisiti per una partecipazione effettiva ed etica (Lansdown, 2011)	
1.	Trasparente e informativa
2.	Volontaria
3.	Rispettosa del pensiero, delle idee dei soggetti coinvolti
4.	Rilevante per i soggetti coinvolti

<sup>66</sup> L. LUNDY, *Voice' is not enough: conceptualizing Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child*, in *British Educational Research Journal*, XXXIII (6) (2007), pp. 927-942; DEPARTMENT OF CHILDREN AND YOUTH AFFAIRS, *National Strategy on Children and Young People's Participation in Decision-Making 2015-2020*, Dublin: Government Press, 2015.

<sup>67</sup> G. LANSDOWN, *Every child's right to be heard*, London, 2011.

5.	A misura dei soggetti a cui si rivolge (per strumenti, metodi e linguaggi utilizzati, per contesti individuati e risorse messe a disposizione)
6.	Inclusiva
7.	Accompagnata dalla formazione degli adulti
8.	Sicura ed attenta ai possibili fattori di rischio
9.	Responsabile ed attenta all’impatto che il processo partecipativo ha sul presente e sul futuro

Tabella 1: Requisiti per una partecipazione effettiva ed etica. Traduzione e sintesi liberamente tratta da Lansdown (G. LANSDOWN, *Every child's right to be heard*, London, 2011, p.152).

Se i modelli proposti da Hart e Shier sono utili a classificare le esperienze partecipative di tipo sia individuale che collettivo, quelli di Lundy e Lansdown presentano efficaci indicazioni di metodo per la promozione di contesti nei quali la voce e il punto di vista dei bambini e delle bambine possano essere presi in considerazione e valorizzati. Come sottolineato da diversi autori<sup>68</sup>, tali modelli – e le pratiche connesse nell’ambito del lavoro sociale – non sono esenti da sfide, barriere specifiche e trappole<sup>69</sup>. Essi, tuttavia, contribuiscono ad offrire una lettura integrata e multidimensionale del concetto di partecipazione dei bambini come diritto fondamentale – e responsabilità degli adulti di renderlo esigibile –, processo dialogico ma anche decisionale che modella gli scambi intergenerazionali e pratica di cittadinanza dei più piccoli.

#### 4. Ascolto e partecipazione come pratiche situate e co-costruite

Ogni processo è costituito da singole pratiche, azioni specifiche di ascolto e partecipazione da parte di adulti e bambini, che sono portate avanti nel tempo. Con il termine di pratiche si fa, dunque, riferimento all’insieme degli elementi che impattano sulla costruzione dei contesti di ascolto e partecipazione: azioni e posture, modalità relazionali e ambiti socio-materiali che intervengono e necessariamente impattano su come l’obiettivo di partecipazione sarà realizzato, appunto, in pratica.

Parlare di postura partecipativa rimanda alla considerazione – tutta relazionale – di come le modalità attraverso cui ci si approccia ai contesti di partecipazione facciano la differenza in termini di processo e prodotto partecipativo. Fanno parte della postura: lo sguardo (v. Box 5), l’atteggiamento e i convincimenti, il processo ideativo e la progettazione delle attività, la modalità di

<sup>68</sup> M. LEVINSON, *When participants don't wish to participate in participatory action research, and when others participate on their behalf: The representation of communities by real and faux participants*, in *Urban Review*, XLIX (2017), pp. 382-399; S. SEIM, T. SLETTEBØ, *Challenges of participation in child welfare*, in *European Journal of Social Work*, XX (6) (2017), pp. 882-893.

<sup>69</sup> P. CICERI, *Il lavoro con i minori e le famiglie*, cit.; M. L. RANIERI, *4 trappole per la partecipazione*, cit.; M. UREK, *Unheard voices*, cit.

entrare in relazione e mantenere i contatti, e così via. Lo sguardo è spesso un punto di vista dall'alto verso il basso dell'adulto nei confronti delle bambine e dei bambini<sup>70</sup>. Esso può cambiare nel tempo, attraverso il confronto e un'analisi più approfondita delle diverse rappresentazioni culturalmente situate.

**Box 5: Quando lo sguardo del professionista impatta sulle possibilità di partecipazione dei ragazzi**

*In una recente esperienza formativa con professionisti dei servizi di tutela e delle comunità per minori italiane<sup>71</sup>, è stato più volte richiamato il tema di quanto lo sguardo degli educatori influisca sulle opzioni di partecipazione dei bambini. Maria, una delle partecipanti, è educatrice di comunità. Di fronte alla testimonianza di due giovani esperti per esperienza coinvolte nella formazione, afferma: "Tutto questo con i miei ragazzi non è possibile. Non sanno nemmeno scrivere bene in italiano, figuriamoci se riuscirebbero a parlare della loro storia con tanta competenza!". Il dibattito che scaturisce da questo commento risulta particolarmente interessante. In particolare, le risponde una care leaver: "Hai mai dato ai tuoi ragazzi contesti di partecipazione come questo?". Il dibattito continua. Il giorno successivo è l'ultimo momento della formazione. E' chiesto ad ognuno dei partecipanti di salutarsi prendendosi un impegno personale. Arriva il turno di Maria. "Ho molto riflettuto su ciò che avete detto ieri. Mi impegno a vedere le eccellenze nei miei ragazzi, a costruire per loro contesti diversificati affinché possano esprimersi, perché possano essere ascoltati rispetto alle loro prospettive".*

Quando lo sguardo dell'adulto dà possibilità di partecipazione – vincendo le resistenze, anche fisiologiche, di un processo di cambiamento, come nel caso dell'educatrice –, il bambino, la bambina, l'adolescente viene diversamente riconosciuto. Spostare il fuoco del proprio sguardo – dall'Altro come più o meno performante all'Io professionista che pre-definisce le possibilità espressive e insieme il contesto dell'azione educativa – significa comprendere le diverse forme di etichettamento degli adulti nei confronti dei bambini. In questo caso, il cambio di prospettiva è sollecitato da una domanda che esplora le possibilità di partecipazione offerte. È questa domanda che fa risaltare l'indisponibilità di tali contesti nello sguardo stesso dell'educatrice, permettendo di evidenziare il legame inscindibile fra sguardo e pratiche di partecipazione<sup>72</sup>. In un passaggio sul legame fra sguardo e pratiche, Marianella Scavi ripercorre un episodio scritto da

<sup>70</sup> C. SATTA, *Bambini e adulti*, cit.

<sup>71</sup> L. CERANTOLA, M. SAGLIETTI, *Quando la partecipazione diventa co-formazione*, cit. ; M. SAGLIETTI, L. CERANTOLA, *Scommettere sulle competenze degli educatori*, cit.

<sup>72</sup> M. SAGLIETTI, *La professional vision degli educatori: Problemi, pratiche ed implicazioni (inter)professionali*, in *Encyclopaideia*, XXIV (57) (2020), pp. 43-56.

Maria Montessori nei suoi diari<sup>73</sup>: «Mentre tutti erano in ammirazione dei miei ritardati, io incominciavo a chiedermi quali potevano essere le ragioni per cui i bambini normali delle scuole ordinarie imparavano talmente poco che i loro esami potevano venire superati anche dai miei allievi meno fortunati e meno dotati». Lo sguardo paternalistico non dà possibilità, ammira e/o reifica, mentre uno sguardo divergente e partecipativo interroga le premesse su cui esso stesso è costruito, aprendo nuove possibilità di sviluppo.

La postura è parte del complesso e per la più parte “agito” sistema di riferimento a cui Fruggeri<sup>74</sup> fa riferimento col nome di “teorie implicite d’azione”<sup>75</sup>. Quali possono essere, dunque, le teorie implicite di azione che guidano gli operatori quando hanno a che fare con la partecipazione dei bambini, delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze? Quanto ognuna di queste teorie è sostenuta dalle istituzioni di appartenenza (v. Box 6)?

Box 6: Il potere dello sguardo istituzionale

*“Il ragazzo era ospite di una comunità per ragazzi con bisogni speciali. A 13 anni, portò una pistola a compressione a scuola, che causò un panico generalizzato e cambiò in maniera significativa il quadro che gli operatori avevano di lui. Iniziarono a percepirlo come una persona pericolosa. In un secondo momento, fu mandato in un riformatorio rieducativo. Nessuno chiese la sua opinione né quella dei suoi genitori. Nemmeno la sua operatrice di riferimento della comunità fu ascoltata nella procedura, non potendo avere alcun impatto sulla decisione”<sup>76</sup>.*

Il caso è tratto da un episodio realmente occorso in Slovenia. Esso illustra in maniera evidente come lo sguardo istituzionale posto sui bambini impatti sulla loro definizione, con conseguenze nel merito della loro collocazione, esclusione sociale e partecipazione. Da bambino vulnerabile ospitato in una comunità dedicata il ragazzo “diventa” persona pericolosa e per tale ragione viene collocato in un’istituzione per bambini problematici *senza* bisogni speciali. In questo modo, le sue istituzioni di riferimento non solo costruiscono attorno a lui pratiche di esclusione sociale ma fanno perdere – a lui e ai suoi adulti significativi – ogni diritto di partecipazione. A fare la differenza è, quindi, non solo lo sguardo dei singoli professionisti ma

<sup>73</sup> M. SCLAVI, *L'arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Milano, 2003, p. 81.

<sup>74</sup> L. FRUGGERI, *Famiglie. Dinamiche interpersonali e processi psico-sociali*, Roma, 1997.

<sup>75</sup> Con teorie implicite d’azione Fruggeri (Ivi, pp. 165-166) intende «l’insieme dei presupposti e delle concezioni che guidano l’azione dell’operatore e che non sono tuttavia riconducibili a modelli formali di conoscenza, (...) sistemi di spiegazioni e rappresentazioni che gli operatori condividono in virtù della loro appartenenza a un determinato contesto socio-culturale e di cui sono largamente inconsapevoli».

<sup>76</sup> M. UREK, *Unheard voices*, cit., p. 829.

quello delle istituzioni, giuridiche e non, che a diverso titolo hanno a che fare con i bambini.

Le teorie implicite d'azione che hanno a che fare con la partecipazione sono ubiquo e appartengono a tutte le professioni del campo: giudici, assistenti sociali, educatori, genitori: finanche appartengono ai ragazzi stessi, che sviluppano competenze a seconda della considerazione che hanno delle proprie risorse e dei propri contesti di vita. «La varietà delle rappresentazioni esistenti, lungi dal rimanere nella sfera dell'immaginario, ha invece ricadute concrete sulla vita di bambini e bambine. Il modo in cui l'infanzia viene concepita, rappresentata e descritta influenza, infatti, sia il modo in cui agisce con i bambini, sia l'esperienza stessa di questi ultimi nella vita quotidiana»<sup>77</sup>, impattando anche sulla costruzione dei contesti di partecipazione. Le pratiche di partecipazione iniziano, dunque, con lo sguardo adulto ed istituzionale che, a seconda dell'interpretazione del ragazzo, della sua vulnerabilità o pericolosità (v. Box 6, *supra*) e della considerazione delle sue competenze (v. Box 5, *supra*) costruisce possibilità partecipative ampiamente differenziate. Sono diretta emanazione delle teorie implicite d'azione le pratiche attraverso cui si stabiliscono le regole del funzionamento delle comunità per minori, ad esempio. Ciò che infatti gli operatori sostengono, promuovono od ostacolano all'interno della vita quotidiana delle comunità (v. Box 7) ha a che fare con le teorie relative a partecipazione ed autonomia.

#### Box 7 – Partecipazione e autonomia

*In una ricerca comparativa fra tre comunità per minori – una russa, una francese e una tedesca<sup>78</sup> – emerse come a precise teorie e pratiche degli educatori sull'autonomia dei ragazzi corrispondessero esiti diversi: pratiche di gestione della casa, ambiti di autonomia decisionale e numero e qualità dei contesti di partecipazione. L'autrice conclude che esiste un legame forte fra «l'apprendimento dell'autonomia e l'esercizio della partecipazione nella vita quotidiana degli adolescenti delle comunità»<sup>79</sup>. Nella ricerca, il caso più partecipativo era rappresentato dalla comunità tedesca. In quel contesto, gli educatori permettevano ai ragazzi di organizzarsi autonomamente il tempo libero, gestire la casa con turni negoziati e partecipare in maniera attiva al proprio progetto educativo, con ampi spazi di autonomia decisionale. Inoltre, i loro progetti educativi erano molto più ricchi ed elaborati degli altri.*

La partecipazione è, anche, decidere come passare il proprio tempo libero, come organizzare le pulizie di casa e scrivere il proprio progetto educativo.

<sup>77</sup> C. SATTA, *Bambini e adulti*, cit., p. 8.

<sup>78</sup> H. JOIN-LAMBERT MILOVA, *Autonomie et participation d'adolescents places en foyer (France, Allemagne, Russie)*, in *Société et jeunesse en difficulté*, II (2006), pp. 3-12.

<sup>79</sup> Ivi, p. 10.

Ciò che hanno in comune queste pratiche quotidiane è che sono rese possibili – nelle loro, anche diametralmente opposte, modalità – da educatori che più o meno consapevolmente le sostengono. Come risultato, nel caso tedesco tali pratiche di partecipazione “co-costruiscono” ragazzi partecipativi, autonomi, resilienti che nella comunità acquisiscono competenze che saranno loro utili per il loro futuro. Viceversa, ragazzi che sono costantemente controllati e protetti all’interno della vita quotidiana delle comunità (com’è il caso degli ospiti delle comunità francesi e russe<sup>80</sup>, ma come in alcuni casi è anche per le comunità italiane<sup>81</sup>) saranno con tutta probabilità meno abituati e, dunque, attrezzati – in termini di risorse semiotiche, ermeneutiche e pratiche – per abitare contesti partecipativi e responsabilizzanti nel loro futuro.

Il riferimento alle teorie implicite d’azione permette di porre l’accento sull’azione costruttiva che sostiene la relazione fra operatori e bambini, fra bambini/e stessi/e, con le famiglie, fra gruppi ed istituzioni differenti – tutti soggetti chiamati a diverso titolo a realizzare opzioni partecipative. Come in un frattale, infatti, ognuno di questi partecipanti con le sue teorie e pratiche concrete, co-costruisce ambienti relazionali che hanno una specifica caratura partecipativa. In questa accezione, dunque, tutte le scene di vita quotidiana possono essere lette attraverso un’ottica partecipativa. Com’è stato costruito il progetto educativo: è stato ascoltato il bambino (e come), la sua famiglia, sono state ascoltate le sue persone di riferimento? Com’è organizzato il pranzo in comunità? I bambini ne sono parte attiva co-costruendo l’attività oppure ne sono fruitori passivi? E così via. Tali azioni pratiche apparentemente distanti sono in realtà intrinsecamente legate dalle teorie implicite di partecipazione che i diversi soggetti hanno riguardo l’ascolto e la partecipazione dei bambini e delle bambine.

Tale riferimento rende, inoltre, evidente che per ricostruire un quadro coerente occorra mettere a tema tutti i punti di vista delle persone coinvolte attraverso un ascolto ampio, interrelato e generativo. In una logica costruttivista e relazionale, il *pattern* relazionale che connette tali soggetti e permette una costruzione multi-vocale di partecipazione<sup>82</sup>. Intervento stesso che è reso possibile dall’istituzione di riferimento dei soggetti che sostiene, definisce e/o ne mette in discussione scelte ed implicazioni partecipative. Affinché le

<sup>80</sup> *Ibid.*

<sup>81</sup> M. SAGLIETTI, *Organizzare le case famiglia*, cit.

<sup>82</sup> A questo proposito, nota Fruggeri (*Servizi sociali e famiglie: Dalla risposta al bisogno alla costruzione delle competenze*, in *Oikos*, IV (1991), p. 181) che «il pattern relazionale diventa visibile dunque solo se conduciamo una analisi che non si limita a prendere in considerazione un solo punto di vista, solo quello dell’utente, solo quello dell’operatore, solo quello della famiglia o soltanto quello dell’intervento come se esso fosse oggettivo. È un pattern che diventa visibile se riconosciamo l’autonomia dei punti di vista dei soggetti coinvolti e la loro concorrenza nella costruzione di quella realtà interpersonale da cui emerge l’esito dell’intervento».



istituzioni – e chi ne fa parte – possano essere partecipative può essere utile il riferimento agli studi di Cornwall e Coelho<sup>83</sup> sulle strutture partecipative. Gli autori esplicitano cinque prerequisiti organizzativi: 1) il riconoscimento delle persone come cittadini<sup>84</sup> (non solo come clienti e beneficiari di un servizio); 2) la considerazione critica della rappresentanza, che mette in discussione chi parla per chi; 3) la riflessione sui diversi significati che acquisisce la partecipazione per i diversi attori; 4) il riconoscimento che il cambiamento richiede istituzioni inclusive, professionisti ingaggiati e il coinvolgimento delle associazioni; 5) l'attenzione alle dinamiche temporali perché la partecipazione è situata in specifici contesti storico-culturali<sup>85</sup>. Nel contesto italiano, un ruolo centrale è quello del servizio sociale, che può concepire in maniera molto eterogenea la centralità della partecipazione come *modus operandi* orientatore delle pratiche quotidiane. A questo proposito, Fargion<sup>86</sup> illustra come le rappresentazioni delle istituzioni italiane (nel caso in oggetto, relative al diritto alla partecipazione dei beneficiari all'interno dei piani sociali di zona) vari molto da territorio a territorio, implicando specifici orientamenti politici ed impattando sulle possibilità reali di coloro i quali usufruiscono di tali servizi<sup>87</sup>.

##### 5. Ascolto e partecipazione come forma

Una delle pratiche di partecipazione nella vita quotidiana dei bambini e delle bambine attiene al campo delle interazioni che avvengono nel *qui ed ora*. In quest'accezione, la partecipazione può essere definita come la competenza dei membri di un gruppo di rivestire specifici ruoli all'interno del processo interattivo. Tale definizione rimanda al costrutto del *participatory framework*

<sup>83</sup> A. CORNWALL, V.S. COELHO (curr.), *Spaces for change? The politics of citizen participation in new democratic arenas*, London, 2007.

<sup>84</sup> Sul riconoscimento della cittadinanza di chi partecipa ad azioni collettive, Seim e Slettebø (*Collective participation in child protection services*, cit., p. 4) sottolineano che «intendere la cittadinanza come partecipazione rappresenta ciò che Lister ha chiamato un'espressione dell'agency umana nell'arena politica. Il concetto dell'agency umana sottolinea una qualità di presa di azione della cittadinanza. La cittadinanza in questo senso non riflette solo lo status formale di ognuno ma anzi implica che ogni gruppo nella società può esprimere la sua cittadinanza attraverso la partecipazione attiva nei processi di presa di decisione» [Traduzione delle autrici].

<sup>85</sup> C. LARKINS, J. KIILI, K. PALSANEN, *A lattice in participation*, cit., p. 721.

<sup>86</sup> S. FARGION, *Social work promoting participation: Reflections on policy practice in Italy*, in *European Journal of Social Work*, XXI (4) (2018), pp. 559-571.

<sup>87</sup> Fargion ha categorizzato le risposte degli stakeholder intervistati formulando diverse definizioni di partecipazione. *Partecipazione come utopia* rimanda all'idea tradizionale gerarchica di governo delle politiche sociali; *partecipazione come possibilità individuale* è collegata all'ideologia neo-liberale che introduce i principi di mercato nel servizio sociale, riducendo la partecipazione ad una scelta individuale di consumo; *partecipazione come cooperazione nella progettazione* rimanda alla concezione dell'ascolto della voce degli utenti, finalizzato al mero adempimento formale di diritto, senza ripercussioni pratiche nell'azione quotidiana dei progetti; *partecipazione come co-costruzione delle politiche sociali* rimanda alla concezione democratica dei processi sociali, riconoscendo alle persone il diritto di influenzare le risposte dei servizi ai propri bisogni e diritti.

di Goffman<sup>88</sup>. Definito in prima istanza come «la relazione di tutti i membri di un gruppo sociale con uno specifico intervento»<sup>89</sup>, il costrutto si identifica più propriamente con il ruolo discorsivo rivestito dai partecipanti all'interno di uno scambio interattivo. A partire dall'influente lavoro sulle narrazioni in famiglia, Ochs e Capps<sup>90</sup>, i ricercatori sociali hanno mostrato come i bambini siano attori discorsivi centrali in grado di prendere parte attivamente e ricorsivamente trasformare le interazioni a cui partecipano. Partecipare è, infatti, “essere”: ha a che fare con la costruzione dell'identità di ogni attore sociale, bambini e bambine comprese. Attraverso il ruolo giocato nell'interazione, il partecipante delimita il campo dell'azione sociale, modificando e negoziando la propria posizione. In quest'accezione, tutte le interazioni che riguardano i bambini possono essere prese in considerazione come campi entro cui avviene ciò che Ochs e Taylor<sup>91</sup> chiamano un'attività politica, perché narrare insieme permette di esporre a scrutinio pubblico pensieri e azioni delle persone coinvolte, realizzando e socializzando le politiche di quel gruppo sociale, evidenziandone le modalità di controllo che impattano sulle possibilità di partecipare (v. Box 8).

Box 8 - Forme di partecipazione nella vita quotidiana delle comunità per minori

*“Ci sono forme stabili di partecipazione nelle comunità per minori? Quali ruoli rivestono sistematicamente i bambini nelle interazioni nelle comunità? Per rispondere a questi interrogativi, una ricerca etnografico-discorsiva in tre case-famiglia (Saglietti, 2012) ha focalizzato l'attenzione sui ruoli discorsivi dei bambini a cena in tre diverse comunità. Per cercare un confronto, si è scelto di concentrarsi su alcuni momenti specifici come, ad esempio, la partecipazione alla preghiera che in molti contesti anticipa la cena serale<sup>92</sup>. In una prima comunità, la preghiera è recitata con un tono didascalico e corale, il testo ha termini proibiti e i bambini in piedi usano un tono monocorde, come “macchine foniche”<sup>93</sup> cioè amplificatori di quanto stabilito da altri. In un'altra comunità, la preghiera ogni sera spetta a turno a uno dei bambini ospitati, che possono rivestire il ruolo di autori, decidendo per quali ragioni pregare e come farlo”.*

Nel caso in oggetto, l'attività della preghiera permette di comprendere come le forme di partecipazione dipendano dalle possibilità discorsive delle situazioni interattive. Nel primo caso, quello della preghiera corale, i

<sup>88</sup> E. GOFFMAN, *Forms of talk*, Philadelphia, 1981.

<sup>89</sup> Ivi, p. 137.

<sup>90</sup> E. OCHS, L. CAPPS, *Living Narrative*, cit.

<sup>91</sup> E. OCHS, C. TAYLOR, *La narrazione familiare come attività politica*, in E. Ochs (cur.), *Linguaggio e cultura. Lo sviluppo delle competenze comunicative*, Roma, 2006, pp. 117-223.

<sup>92</sup> Per un'analisi approfondita v. M. SAGLIETTI, C. ZUCCHERMAGLIO, *Children's participation and agency in Italian residential care for children: Adult-child interactions at dinner-time*, in *European Journal of Psychology of Education*, 2021, in press.

<sup>93</sup> E. GOFFMAN, *Forms of talk*, cit.

bambini “animano” contenuti proposti da altri, in una modalità ripetitiva e particolarmente cogente (si noti, in particolare, l’allestimento e la condotta corporea). Nel secondo caso, i bambini al contrario possono proporsi come “autori” di significati e costruttori di significati, scegliendo per quali ragioni e come articolare la preghiera. Tali forme di partecipazione dei bambini – animatori da una parte, autori dall’altra – danno la misura delle differenziate possibilità che i bambini hanno di praticare la partecipazione all’interno della loro vita quotidiana. Adottare la prospettiva dell’analisi delle forme di partecipazione permette di osservare nel micro-dettaglio dell’interazione il funzionamento delle istituzioni al lavoro, in questo caso, di due comunità per minori che offrono contesti di partecipazione molto differenti.

Ognuno di noi partecipa, infatti, in maniera mobile alle comunità di pratiche<sup>94</sup> a cui appartiene. Tale posizione dipende da numerosi fattori temporali, sociali, simbolici e culturali. Attraverso le diverse forme di partecipazione, a partire da quelle periferiche tipiche dei novizi fino a quelle più centrali degli esperti, è resa evidente la relazione fra partecipazione, appartenenza, identità sociali e individuali. «È dunque sempre l’equilibrio e il rapporto tra forme di partecipazione e di non partecipazione che contribuisce a definire le nostre identità»<sup>95</sup> che sono, quindi, multiple e continuamente modificabili.

Concentrarsi sull’analisi delle forme di partecipazione nelle interazioni così come nei processi sociali e politici in cui sono coinvolti permette di contribuire a svelare le capacità dei bambini e delle bambine «nel contribuire alle decisioni e alle scelte che riguardano i loro mondi di vita, le comunità locali in cui vivono e in generale la società»<sup>96</sup>. Visto che l’infanzia è forse l’unico gruppo sociale marcatamente dominato da altri, l’indagine nel dettaglio delle forme di partecipazione dei bambini permette di svelare dinamiche date per scontato dell’intera organizzazione sociale, familiare, scolastica e politica.

## 6. Partecipazione e agency dei bambini

La ricerca sull’ascolto e la partecipazione di bambini e bambine ha negli anni mostrato esiti incoraggianti in termini di benessere, sviluppo, *empowerment* di questi soggetti<sup>97</sup> mostrando un sensibile aumento del loro senso di autostima e di controllo sulla propria vita<sup>98</sup>. Altri studi hanno mostrato che

<sup>94</sup> J. LAVE, E. WENGER, *Situated learning*, cit.

<sup>95</sup> C. ZUCCHERMAGLIO, *Psicologia culturale dei gruppi*, Roma, 2002, p. 31.

<sup>96</sup> V. BELOTTI, S. LA MENDOLA (cur.), *Il futuro nel presente*, cit., p. 42.

<sup>97</sup> C. MURRAY, *Children and young people's participation*, cit.; M. SHUURMANN, *Valuing children's potential*, cit.; C. LARKINS, J. KIILLI, K. PALSANEN, *A lattice in participation*, cit.; M. UREK, *Unheard voices*, cit.

<sup>98</sup> J. COSSAR, M. BRANDON, P. JORDAN, *You've got to trust her and she's got to trust you: Children's views on participation in the child protection system*, in *Child and Family Social*

non solo i bambini avevano un senso di sicurezza maggiore, ma che anche gli interventi di *alternative care* avevano più probabilità di avere successo<sup>99</sup>. Eppure, ascolto e partecipazione dei bambini e delle bambine – quando non sono retoriche vuote – possono essere campi semantici e pratici particolarmente ambigui<sup>100</sup>, complessi da realizzare in pratica e densi di sfide, ermeneutiche, relazionali ed organizzative di cui abbiamo cercato di dare conto all'interno di questo contributo. Attraverso l'analisi di esempi pratici ed applicando un quadro teorico integrato e multidisciplinare, abbiamo, infatti, dato prova di come i costrutti dell'ascolto e della partecipazione dei bambini e delle bambine siano molto più densi rispetto al significato corrente.

Parlare di ascolto e partecipazione come *diritto, processo, pratica e forma* permette, anzitutto, di mettere al centro l'*agency* dei bambini e delle bambine come attivi costruttori di mondi di significato. Seguendo quanto abbiamo articolato, all'interno di questo contributo, l'*agency* dei bambini emerge come:

a) la capacità di essere considerati soggetti attivi e competenti, protagonisti della propria vita e interpreti dei propri vissuti: soggetti di diritto, appunto. In questi termini, dalla CRC in poi, il riconoscimento del diritto all'ascolto «chiama in causa l'idea di un bambino costruttore attivo della propria crescita, con specifiche competenze sul piano cognitivo, nelle relazioni con i pari e con gli adulti, e sul piano del ragionamento morale»<sup>101</sup>;

b) la capacità di utilizzare pratiche e artefatti semiotici e materiali per fare la differenza nel rapporto con la realtà, in collegamento a quanto viene co-costruito dai diversi *stakeholder* di riferimento (genitori e operatori, principalmente). In questo senso, i bambini e le bambine agiscono volontariamente all'interno di processi sociali e sistemi specifici, influenzando ed essendone influenzati<sup>102</sup>;

c) la capacità di rivestire ruoli discorsivi nelle interazioni del qui ed ora delle interazioni della vita quotidiana con adulti e bambini. In quest'accezione, l'*agency*<sup>103</sup> dei bambini e delle bambine produce effetti, è dotata di intenzionalità, responsabilità e sanzionabilità.

---

*Work*, XXI (1) (2016), pp. 103-112; G. LANSDOWN, S.R. JIMERSON, R. SHAHROOZI, *Children's rights and school psychology*, cit.

<sup>99</sup> S.A. VIS, A. STRANDBU, A. HOLTAN, N. THOMAS, *Participation and health – a research review of child participation in planning and decision-making*, in *Child & Family Social Work*, XVI (2011), pp. 325-335.

<sup>100</sup> M. NORDENFORS, *Children's participation in foster care placements*, in *European Journal of Social Work*, XIX (6) (2016), pp. 856-870.

<sup>101</sup> M. MALAGOLI TOGLIATTI, A. LUBRANO LAVADERA, *L'ascolto della persona minorenn*, cit., p. 120.

<sup>102</sup> A questo proposito, Satta (*Bambini e adulti*, cit., p. 17) nota come «secondo questa visione l'*agency* non rappresenta più il simbolo di una posizione sociale minoritaria dei bambini da contrapporre all'autorità adulta, ma è un attributo che il singolo bambino può o non può, anche sulla base di condizioni esterne e di altre variabili quali la classe sociale, il genere o l'origine familiare e nazionale, scegliere di esercitare autonomamente».

<sup>103</sup> Questa accezione di *agency* fa riferimento alla «capacità degli enti di avere un certo grado di controllo sulle loro azioni; (ii) le cui azioni hanno un effetto sugli altri enti (e a volte su stessi); (iii) le cui azioni sono oggetto di valutazione» (A. DURANTI (CUR.), *A Companion to Linguistic Anthropology*, Hoboken, 2004, p. 179).

Inoltre, l'accezione che abbiamo scelto di adottare all'interno di questo contributo è quella di una partecipazione multivocale e multidisciplinare: aperta, ricorsiva, sistemica e dialogica che fortemente dipende dallo sguardo dell'adulto.

Considerare la partecipazione come *diritto* richiede allo sguardo dell'adulto di passare dal riconoscere i bisogni dei bambini – individuali, collettivi, detti e non detti – ad una prospettiva che riconosce ad ognuno – indipendentemente dalle proprie attitudini, competenze e desideri e senza discriminazioni – uguali diritti di partecipazione all'interno dei propri contesti di vita. Sul piano concreto, l'adozione di questa definizione esplicita il passaggio da una visione paternalistica dei bambini e delle bambine come bisognosi di protezione e cura alla loro considerazione come detentori di diritti specifici nel presente della loro condizione e partecipanti agentivi. D'altronde, pur vero che la sola titolarità non implica necessariamente la capacità di rendere il diritto esigibile. La pratica racconta come ancora frequentemente, specie nel campo dell'*alternative care* «il vuoto di *efficacia* viene occupato da una *retorica* dei diritti che finisce per costruire solo un altro *discorso*, specularmente a quello del bisogno o della protezione»<sup>104</sup>.

La partecipazione come *processo* richiede allo sguardo adulto una costruzione sistematica – e non *una tantum*<sup>105</sup> – di contesti di partecipazione, nella considerazione della loro reciproca influenza. Ciò che essi sperimentano in un contesto di partecipazione ha ripercussioni anche negli altri e più i bambini e le bambine sono attivi co-costruttori di partecipazione, più la società intera – adulti compresi – può beneficiarne. Per costruire processi di partecipazione occorre, in ogni caso, essere consapevoli e governare le dinamiche di conflitto che inevitabilmente si generano fra diversi sistemi, *stakeholder* e differenti momenti: la partecipazione è, infatti, ineludibilmente conflittuale<sup>106</sup> perché esito di continue negoziazioni e aggiustamenti.

La partecipazione come *pratica* permette di analizzare attività, azioni e concrete modalità attraverso di partecipazione. In tale misura, il macro-funzionamento delle istituzioni è fuso con il micro-funzionamento operato nelle scelte nella vita quotidiana, che si tratti di come organizzare i rientri in famiglia o scrivere i progetti educativi.

Infine, la partecipazione come *forma* si concentra sul ruolo performato dai bambini e dalle bambine, che possono affrancarsi dall'essere oggetto reificato di discorso e diventare autori competenti nelle interazioni in cui sono coinvolti. Giocarsi un ruolo discorsivo è, infatti, sperimentarsi a livello identitario, potersi vedere riconoscere – in una prospettiva di negoziazione di significati e di riproduzione interpretativa<sup>107</sup> – una specifica *expertise*. L'*expertise* dei bambini è *in primis* conoscenza di prima mano delle pratiche dell'*alternative*

<sup>104</sup> C. SATTA, *Bambini e adulti*, cit., p. 81.

<sup>105</sup> S. SEIM, T. SLETTEBØ, *Challenges of participation in child welfare*, cit.

<sup>106</sup> S. FARGION, *Social work promoting participation*, cit.

<sup>107</sup> W. CORSARO, *Le culture dei bambini*, cit.

*care*. Tale competenza esperta, quando è riconosciuta, può contribuire a nuove occasioni di partecipazione generative anche per gli adulti.

Questo passaggio teorico-metodologico non è esente da inciampi e barriere alla partecipazione che vanno da uno sguardo non riconoscente dell'adulto (v. Box 5), all'impatto delle diverse pratiche di etichettamento che possono escludere la voce dei bambini in un processo decisionale (v. Box 6), dal non rispetto della volontarietà (v. Box 4) al depotenziamento di attività quotidiane che invece potrebbero vedere i bambini come "autori" o "co-autori" dei loro contesti di vita (v. Box 8). Dietro agli esempi problematici che abbiamo discusso, non ci sono tanto responsabilità dei singoli, quanto piuttosto scelte e modalità organizzative sistematicamente non centrate sulla partecipazione dei bambini e delle bambine ai loro contesti di vita. A queste si aggiungano le difficoltà – finanche incapacità – di comunicazione efficace con i bambini di alcuni professionisti e professioniste, il loro carico di lavoro che impedisce la costruzione di una relazione di fiducia, il loro costante *turnover*, la difficoltà nell'accesso alle informazioni rilevanti da parte dei bambini, l'inadeguatezza – spesso denunciata da più parti<sup>108</sup> – dei contesti di ascolto e partecipazione riservati soggetti in età evolutiva (all'interno dei servizi, delle comunità, degli ospedali, e così via).

In questa misura, sperimentando un incrocio di diverse competenze e dati del campo, il nostro contributo si configura non solo come riscontro sull'*alternative care*, ma come un'occasione per i diversi sguardi disciplinari che si occupano di diritti fondamentali dei bambini e delle bambine – giuristi, storici, antropologi, psicologi, sociologi, assistenti sociali – di interrogarsi su come e quanto questi sguardi possano contribuire a costruire occasioni di ascolto e partecipazione per tutti.

---

<sup>108</sup> S. SEIM, T. SLETTEBØ, *Challenges of participation in child welfare*, cit.