

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

1222·2022
800
ANNI



**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA**

**DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E
PSICOLOGIA APPLICATA – FISPPA**

**CORSO DI STUDIO
IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE
CURRICOLO: Educazione sociale e animazione culturale**

Relazione finale

**PROGETTAZIONE EDUCATIVA:
VERSO UNA CONCRETA PARTECIPAZIONE DEI
MINORI**

RELATORE

Prof.ssa Eleonora Zorzi

LAUREANDA: Sara Lombardo

Matricola: 1124141

Anno Accademico 2021/2022

“È fondamentale assicurarsi che ogni misura di protezione non sia per il bambino o ragazzo un’esperienza ulteriormente depotenziante, ma che anzi attraverso la facilitazione della sua partecipazione ne favorisca il recupero e la riparazione”.

Comitato ONU per i Diritti dell’infanzia, Commento Generale n.13 (2011)

INDICE

INTRODUZIONE.....pag. 5

CAPITOLO 1

IL PROGETTO EDUCATIVO INDIVIDUALIZZATO - PEI

1.1 Cosa significa progettare?.....pag. 7

1.2 Il progetto educativo individualizzato: cos'è, struttura, modalità di redazione...pag. 9

1.3 Le fasi di costruzione del progetto educativo individualizzato.pag. 11

1.4 Punti di forza e criticità del PEI tradizionalepag. 15

CAPITOLO 2

LA PARTECIPAZIONE DEI MINORI NELLE QUESTIONI CHE LI RIGUARDANO

2.1 Cosa si intende per partecipazione dei minori?pag. 21

2.2 Requisiti e caratteristiche della partecipazione di bambini e ragazzi.....pag. 23

2.3 Perché promuovere la partecipazione dei giovani?pag. 25

2.4 Ostacoli alla partecipazionepag. 27

2.5 Modelli teorici e studi sulla partecipazione dei bambinipag. 28

2.6 Provvedimenti legislativi in materia di partecipazione dei minori.....pag. 32

2.6.1 La normativa internazionale.....pag. 32

2.6.2 La normativa in Italia.....pag. 37

CAPITOLO 3

IL PROGETTO EDUCATIVO PARTECIPATO

3.1 Modelli di progettazione a confrontopag. 41

3.2 Il PEI partecipato.....pag. 43

3.3 Perché utilizzare il progetto educativo partecipato?pag. 47

3.3.1 Vantaggi per i ragazzipag. 47

3.3.2 Una nuova sfida per gli educatoripag. 49

3.4 Resistenze alla partecipazione da parte dei professionistipag. 51

CONCLUSIONI.....pag. 55

Ringraziamenti.....	pag. 57
BIBLIOGRAFIA.....	pag. 59
SITOGRAFIA.....	pag. 63

INTRODUZIONE

Il seguente elaborato riguarda il tema della partecipazione dei minori nella progettazione educativa individualizzata.

Il PEI è lo strumento che orienta e definisce le azioni educative, è rivolto al singolo bambino o ragazzo considerato nella sua unicità e rappresenta il percorso del minore accolto nei servizi educativi, al fine di promuoverne le potenzialità e le risorse e di ridurre le difficoltà e i fattori di rischio. Il documento viene tradizionalmente redatto dall'equipe educativa che stabilisce obiettivi, tempi e modi per raggiungerli e, solo in alcuni casi, è previsto un qualche coinvolgimento del minore.

L'obiettivo di questo lavoro sarà quello di mettere in evidenza l'importanza di una concreta partecipazione dei bambini e dei ragazzi nella stesura e nella definizione del proprio progetto educativo, rendendoli in tal modo co-protagonisti del loro percorso e non solo destinatari o soggetti passivi.

L'idea di sviluppare questo argomento è nata durante la mia esperienza di tirocinio presso una delle comunità familiari del Villaggio SOS di Vicenza e, più precisamente, in seguito ad un corso di formazione rivolto agli educatori dell'ente riguardante l'utilizzo di nuovi strumenti partecipativi all'interno dei servizi che si occupano di minori.

Qualche giorno dopo l'incontro, quasi per caso, ho avuto un dialogo con due ragazze della comunità in merito alla verifica del loro PEI, dal quale è emerso un confronto che definirei 'illuminante' riguardo le potenzialità e l'utilità di questo strumento ma anche riguardo le sue criticità; ciò che mi ha colpito in particolare è stato il sentimento di estraneità e diffidenza che le ragazze sembravano avvertire verso il loro progetto educativo.

Questi due eventi, ma soprattutto l'ascolto del punto di vista delle ragazze, mi hanno fatta riflettere sulla necessità di utilizzare un PEI diverso, 'partecipato' che è uno strumento educativo potentissimo, in cui vi è una totale condivisione con il minore che lo pensa e lo scrive insieme all'equipe educativa, i cui contenuti sono il risultato di momenti di dialogo, confronto, riflessione e mediazione tra la visione del ragazzo e quella degli educatori.

Per quanto riguarda la struttura della relazione, nel primo capitolo si delinea in cosa consiste il progetto educativo individualizzato tradizionale, com'è strutturato, chi si occupa della sua stesura e quali sono le modalità di redazione.

Dopo aver analizzato le diverse fasi di costruzione del progetto, si ragiona sui punti di forza e sulle criticità relative al PEI tradizionalmente utilizzato all'interno dei servizi educativi per i minori.

Nel secondo capitolo si affronta il tema della partecipazione dei giovani alle questioni che li riguardano, soffermandosi sui requisiti e sulle caratteristiche che questa deve avere per essere efficace. Vengono poi messe in evidenza le motivazioni per cui è auspicabile promuovere il coinvolgimento di bambini e ragazzi in merito agli aspetti rilevanti della loro vita ma anche gli ostacoli che ne impediscono la concreta realizzazione. Si conclude con una panoramica sulla normativa nazionale e internazionale in materia di partecipazione dei minori, con un'attenzione particolare alla Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza del 1989.

Nel terzo ed ultimo capitolo, tirando le somme, si cerca di capire se la progettazione partecipata sia il modello più adatto a perseguire il miglior interesse dei minori accolti in comunità nonché il più efficace per strutturare il loro percorso educativo.

Vengono descritte le peculiarità del PEI partecipato e quali sono gli accorgimenti da tenere in considerazione per una sua consapevole co-costruzione. Si ragiona poi sui vantaggi che il progetto educativo partecipato comporta per i ragazzi a cui è rivolto ma anche sulle sfide a cui sono chiamati gli educatori che abbracciano questa metodologia inclusiva, i quali devono modificare il loro approccio, il loro modo di lavorare e il loro ruolo all'interno della relazione educativa. Per concludere, certi che la consapevolezza sia il primo passo verso un concreto cambiamento, vengono esplicitate le maggiori resistenze alla partecipazione da parte delle professionalità educative che, talvolta anche involontariamente, la ostacolano.

CAPITOLO 1

IL PROGETTO EDUCATIVO INDIVIDUALIZZATO – PEI

1.1. Cosa significa progettare?

Il termine ‘progetto’ etimologicamente trae origine dal latino pro (avanti) e jacere (gettare) e significa ‘gettare avanti’, ‘far avanzare’ in riferimento ad un’azione che è proiettata nel futuro e che tende al cambiamento.

Vi sono molteplici definizioni e ambiti di applicazione della parola “progettazione” ma comunemente questo termine significa “ideare qualcosa e studiare in rapporto alle possibilità e ai modi di attuazione” (Brandani, Tomisich, 2021, p.22). In questa accezione sono immediatamente evidenti i piani temporali che caratterizzano questa attività, ovvero il presente che è il momento dell’ideazione nel qui e ora, il passato, relativo al vissuto da cui nasce l’ideazione e il futuro che rappresenta il momento a cui tende l’azione nonché il tempo in cui avverrà quanto progettato.

Un’altra definizione ricca di spunti è quella proposta da Leone e Prezza (2003, p.15) in cui la si delinea come “un’attività fondamentalmente unitaria, orientata all’invenzione e realizzazione di artefatti anche molto complessi.” La progettazione è dunque un’attività cognitiva che riguarda la trasformazione di qualcosa, in termini di miglioramento.

In ambito più strettamente educativo la progettazione è un processo che riguarda le persone e che nasce in risposta ad un bisogno educativo; essa si costituisce di varie fasi tra loro interconnesse e consiste nella definizione di obiettivi, dei modi e tempi per raggiungerli e nell’individuazione dei criteri per valutare il raggiungimento o meno degli obiettivi.

La progettualità educativa ha la particolarità di situarsi nel presente ma con uno sguardo sempre rivolto al futuro poiché “prende le mosse dalle risorse e dalle difficoltà attuali per costruire un percorso che attivi le potenzialità di bambini, ragazzi, famiglie o adulti in vista di un loro miglioramento, dell’acquisizione di nuove competenze, del superamento delle difficoltà e realizzazione di nuovi obiettivi di vita” (Pandolfi, 2020, p. 53). “La progettualità è quindi la capacità di orientare intenzionalmente le azioni educative ma anche di governare tutti gli aspetti della pratica educativa, conservando la direzione di senso data dall’intenzionalità nell’agire quotidiano, significando e inventando le prassi e coltivando speranza pedagogica” (Milani, 2017, p. 236).

Facendo una breve sintesi la progettazione educativa presenta tre aspetti particolarmente rilevanti (Palomba, 2009):

- la tensione al cambiamento, poiché progettare significa modificare l'esistente e mirare al raggiungimento degli obiettivi delineati;
- la capacità di immaginare mondi possibili, in quanto la progettazione implica l'invenzione, la creazione di realtà alternative;
- l'intenzionalità, dal momento che i progetti educativi devono essere sempre finalisticamente orientati al perseguimento di un risultato.

La progettazione è una competenza fondamentale e irrinunciabile per tutti i professionisti che operano in ambito pedagogico come viene sottolineato in più passaggi nel Disegno di legge n. 2443 approvato dalla Camera dei deputati nel 2016, che portò poi all'approvazione della Legge 205/2017, nota come 'Legge Iori'.

Nel testo unificato dal titolo "Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale sociosanitario e pedagogo" all'art. 2 si legge infatti:

“L'educatore professionale socio-pedagogico è un professionista che svolge funzioni intellettuali con propria autonomia scientifica e responsabilità deontologica, con l'uso di strumenti conoscitivi specifici di tipo teorico e metodologico, per la *progettazione*¹, programmazione, intervento e valutazione degli esiti degli interventi educativi [...]”

Nell'articolo 6, relativo alle attività e competenze che devono avere gli educatori viene ribadito che:

“L'educatore professionale socio-pedagogico [...] *progetta*, programma, realizza e valuta interventi e trattamenti educativi e formativi diretti alla persona negli ambiti e nei servizi individuati dalla presente legge”.

In ambito educativo esistono due tipologie di progettazione: una dimensione più ampia a livello macro che riguarda l'organizzazione e la gestione dei servizi ed una a livello micro, relativa alle singole persone. Quest'ultima dimensione sarà quella presa in esame nel presente lavoro che riguarderà i percorsi educativi individualizzati all'interno dei servizi educativi per i minori.

¹ Corsivo dell'autrice, così come il seguente.

1.2 Il progetto educativo individualizzato: cos'è, struttura, modalità di redazione

Il Progetto Educativo Individualizzato, comunemente identificato con l'acronimo PEI che sarà utilizzato anche in questa relazione, è il principale strumento di lavoro di educatori e pedagogisti.

Il PEI orienta e definisce le azioni educative, è rivolto al singolo bambino o ragazzo² considerato nella sua unicità e rappresenta il percorso del minore accolto nei servizi educativi al fine di promuoverne al massimo le potenzialità e le risorse e di ridurre le difficoltà attuali e i fattori di rischio.

Nell'ambito del sistema teorico del Modello in Pedagogia proposto da G. Dalle Fratte, il progetto educativo è definito come un sistema di obiettivi e attività che traduce le finalità e gli assunti del progetto pedagogico, dal carattere prescrittivo, in azioni educative intenzionali che attengono al piano operativo-attuativo (Agostinetto, 2013). In altre parole, "il progetto pedagogico orienta, giustifica e consente la determinazione appropriata del progetto educativo" (Agostinetto, 2013, p. 139), richiamando così l'imprescindibile nesso pedagogico tra teoria e prassi. Per declinare le finalità del progetto pedagogico, che coincidono con la massima realizzazione della persona, in obiettivi e attività educative ad esse coerenti bisogna tener conto delle condizioni situazionali concrete con i loro vincoli e le loro possibilità, ovvero delle condizioni d'esercizio riguardanti le specificità dei contesti educativi e degli educandi e delle condizioni rilevanti che riguardano l'imprevedibilità dei contesti educativi.

Dal punto di vista legislativo, l'adozione del progetto educativo individualizzato è normata dalla legge 149/2001 in materia di affidamento del minore e dall'art 5 del D.M. 308/2001 concernente i requisiti minimi delle strutture a ciclo diurno e residenziale, in cui si prevede l'utilizzo di un progetto educativo individuale per ogni minore accolto che deve indicare gli obiettivi da raggiungere, i contenuti e le modalità dell'intervento e il piano delle verifiche (Gazzetta Ufficiale, 2001-B).

Per quanto riguarda la struttura interna del PEI, nella prima parte in genere si trovano i dati anagrafici del minore, la data e la motivazione del suo inserimento in struttura, eventuali decreti del Tribunale, la composizione familiare e la situazione

² Nel testo si è scelto di utilizzare le parole 'bambino/i' e 'ragazzo/i' per indicare in modo inclusivo i minori di entrambi i generi, al solo fine di rendere più scorrevole la relazione. Per la stessa ragione, laddove non specificato, le parole 'bambino', 'ragazzo' e 'giovane' e 'adolescente' verranno usate come sinonimi per indicare i minori di diciotto anni.

sanitaria. Nella parte successiva il progetto si sviluppa in macroaree che riguardano i diversi aspetti della vita del minore e che rappresentano una sorta di fotografia della situazione attuale del bambino; queste solitamente sono (Pandolfi, 2020):

- La dimensione cognitiva, in cui si rilevano il rendimento scolastico, il grado di autonomia nello studio, il comportamento con gli insegnanti e con i compagni di classe, eventuali difficoltà o disturbi specifici di apprendimento e la presenza o meno di una diagnosi e di sostegno scolastico;
- La dimensione emotiva e comportamentale che riguarda il riconoscimento e la gestione delle emozioni da parte del ragazzo, le capacità comunicative nell'esprimere i propri vissuti e stati d'animo, il rispetto delle regole e la tolleranza alle frustrazioni;
- L'area delle abilità personali e socio-relazionali in cui ci si sofferma sul livello di autonomia e di autostima, sulle relazioni con i familiari, gli educatori, con i coetanei e con altre persone significative, sulla cura personale e dei propri spazi;
- L'area della salute dove si rilevano il ritmo sonno-veglia, l'attività fisica, il rapporto con il cibo, il livello di igiene personale ed eventuali malattie.

Per ognuna di queste aree di sviluppo l'equipe educativa individua e mette per iscritto gli obiettivi e le azioni da mettere in atto come vedremo nel prossimo paragrafo.

Per quanto attiene la stesura del PEI, le Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017-B) ci forniscono utili indicazioni: questa avviene circa tre mesi dopo l'arrivo del ragazzo nel servizio afferente ed è di competenza dell'equipe educativa che talvolta prevede il coinvolgimento del bambino, modulato sulla base dell'età e del suo livello di comprensione. Con cadenza semestrale, o prima qualora se ne ravvisi la necessità, il servizio educativo deve fare una verifica del PEI per registrare i cambiamenti, le problematiche e i miglioramenti posti in essere dopo l'avvio del progetto; tale relazione va poi inviata al servizio territoriale competente che si è occupato del Progetto Quadro, ovvero l'insieme coordinato ed integrato degli interventi sociali, sanitari e educativi finalizzati a promuovere il benessere del bambino.

Il progetto educativo individualizzato è infatti parte integrante del progetto Quadro e si costruisce a partire da e in relazione ad esso, nel rispetto del superiore interesse del

bambino e di quanto eventualmente disposto dall'autorità giudiziaria, come prescritto dalle 'Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni' del 2017.

Il PEI non è solo un documento interno all'equipe educativa ma viene condiviso con il servizio sociale ed eventualmente con altri servizi specialistici ed è per questo fondamentale che sia scritto in modo chiaro e corretto e con un linguaggio professionale adeguato. La scrittura professionale è importante perché rende visibile il lavoro svolto, è indispensabile per raccontare fatti e situazioni nel modo più oggettivo possibile, per descrivere gli interventi messi in atto, i risultati raggiunti o attesi e per motivare, rendere conto e comunicare il proprio agire a tutti gli interlocutori coinvolti (Pandolfi, 2020).

Nella stesura del PEI è importante che l'educatore sia in grado di sintetizzare le informazioni e i dati raccolti in fase di osservazione, che sappia rendere chiari i passaggi chiave del percorso educativo e descrivere con chiarezza i bisogni, le problematiche, le potenzialità emerse evitando quanto più possibile giudizi personali e interpretazioni.

1.3 Le fasi di costruzione del progetto educativo individualizzato

Il progetto educativo si sviluppa "attraverso delle tappe che seguono un percorso logico e sequenziale ma che non vanno intese in modo rigido in quanto la flessibilità e la continua rimodulazione delle diverse fasi sono caratteristiche fondamentali della progettazione" (Pandolfi, 2020, p. 57).

La prima tappa nella costruzione di un progetto educativo è l'osservazione: si tratta di una fase preliminare che è però parte integrante del percorso di progettazione e consiste nella valutazione iniziale della situazione specifica del bambino o ragazzo per conoscerne i punti di forza e di debolezza e per individuare le aree di intervento su cui focalizzarsi per l'elaborazione del PEI.

Gli educatori che si pongono come osservatori devono leggere le specificità dell'utenza, focalizzando l'attenzione sulla comunicazione verbale e non verbale e sugli aspetti comportamentali significativi (Brandani, Tomisich, 2021).

'Osservare' non equivale però a 'guardare' poiché implica l'utilizzo dell'entropatia, ovvero la capacità di sospendere il giudizio e di superare i propri schemi interpretativi (Pandolfi, 2020). L'educatore infatti potrebbe confondere la propria osservazione con la realtà e incappare nei tre errori descritti da Brandani e Tomisich (2021): la

generalizzazione (che porta ad isolare alcuni elementi dall'insieme e a ritenerli rappresentativi dell'intera situazione osservata), la cancellazione (che avviene quando si tralasciano completamente alcuni aspetti, a discapito di altri) e la deformazione (ovvero l'alterazione della realtà osservata a causa dell'influenza dei propri schemi mentali).

Per limitare i rischi e dare rigore metodologico all'osservazione l'educatore può avvalersi di alcuni utili strumenti per la raccolta dati, quali ad esempio le schede di valutazione, le griglie di osservazione o il diario di bordo. Un altro importante supporto deriva dalla condivisione degli elementi raccolti in equipe, che è uno spazio di confronto privilegiato che consente di mettere in atto una riflessione intersoggettiva tra i vari educatori, evitando così le derive del soggettivismo.

La fase di osservazione è complessa in quanto avviene nei primi mesi dell'inserimento del bambino/ragazzo all'interno del servizio educativo, quando ancora non si è costruita una relazione significativa ma prosegue poi durante tutto l'intervento. L'osservazione si configura quindi come lo strumento fondativo della progettazione, serve per comprendere e delineare la situazione di partenza della persona a cui il PEI si rivolge ma diventa poi una valutazione in itinere che attiva dei processi di riflessione che concorrono a dare un senso agli elementi che emergono lungo il cammino.

La seconda fase del processo di progettazione consiste nell'individuare, all'interno di ogni area del progetto, gli aspetti più rilevanti su cui concentrare l'intervento e nel definire gli obiettivi educativi che indicano il cammino da percorrere e hanno quindi una funzione operativa.

In questa tappa è di fondamentale importanza che la definizione degli obiettivi sia rigorosa e che vengano indicati chiaramente tutti gli elementi che ne determineranno il conseguimento. Come suggerito dall'approccio SMART³ gli obiettivi presenti nel PEI devono essere:

- Specifici, semplici, comprensibili per gli altri operatori ma soprattutto per il minore (*Specific*);
- Misurabili, indicizzabili, che siano verificabili attraverso dei parametri prestabiliti (*Measurable*);

³ Questo approccio è stato ideato nel 1954 da Peter Drucker, un economista americano, sostenitore della filosofia di gestione aziendale Management by Objectives (MBO). Secondo questo approccio il successo aziendale è subordinato ad una corretta pianificazione degli obiettivi e SMART è un acronimo che descrive le caratteristiche che tali obiettivi devono avere.

- Raggiungibili, realizzabili, basati su un'attenta analisi di fattibilità che deve tener conto anche della situazione di partenza del bambino/ragazzo e delle risorse e dei limiti presenti (*Attainable*);
- Rilevanti e significativi nel percorso di vita del protagonista del progetto: devono essere calibrati sui suoi bisogni e sulle sue potenzialità (*Relevant*);
- Temporalmente definiti: occorre stimare il tempo entro cui si prevede di raggiungere ogni obiettivo, al termine del quale, a prescindere dagli esiti, si deve procedere con una rilevazione di verifica (*Timely*).

Per poter misurare il livello di raggiungimento di un obiettivo, ossia comprendere se un ragazzo lo sta perseguendo o meno, è necessario che gli educatori svolgano un ulteriore passaggio, mettendo in atto un processo di operazionalizzazione, che serve a declinare gli obiettivi che presentano un qualche livello di astrazione in “indicatori, ossia variabili concrete che possono essere misurate” (Pandolfi, 2020, p. 63); tali indicatori sono identificabili con dei comportamenti e delle azioni osservabili ed empiricamente rilevabili e sono utili anche per evitare agli educatori di scivolare in interpretazioni soggettive.

La terza tappa della costruzione di un progetto educativo è la definizione delle attività da realizzare, che sono il luogo concreto all'interno del quale avviene l'azione educativa e che devono essere coerenti, corrispondenti e pertinenti agli obiettivi da cui discendono (Agostinetto, 2013).

Esistono tre tipologie di attività educative: vi sono quelle pianificate che necessitano di una certa programmazione temporale e materiale, quelle strutturate che sono ricorrenti in ambito educativo e quindi non necessitano di una reale pianificazione e le attività informali che avvengono nei vari momenti della quotidianità; tutte queste varianti possono avere un potenziale educativo, che dipende unicamente dal modo in cui sono organizzate e gestite e dall'attinenza con quanto disposto nel progetto educativo (Agostinetto, 2013).

Come abbiamo visto le attività e le strategie di intervento individuate nel PEI devono essere calibrate sugli obiettivi definiti nella fase precedente ma vanno anche tarate sulla base della tipologia del servizio: nelle comunità residenziali per minori, ad esempio, le attività avvengono nella dimensione del quotidiano mentre nei servizi diurni sono

perlopiù relative ad ambiti specifici come il supporto didattico o le attività ludiche (Pandolfi, 2020).

Per concludere è fondamentale sottolineare che nel lavoro educativo l'elemento cardine è costituito dalla centralità della persona⁴ e in sede di progettazione questo si traduce nella necessità di seguire una gerarchia logica tra finalità, obiettivi e attività, secondo cui dalle finalità del progetto pedagogico, che sono espressione delle disposizioni della persona, discendono gli obiettivi, da cui a loro volta si ricavano le attività. Non rispettare questa struttura a cascata e iniziare un percorso educativo a partire da attività predeterminate significherebbe invece mettere in secondo piano la centralità dell'educando, i suoi bisogni, le sue risorse e non tener conto dell'unicità di ogni singola persona.

L'ultima fase che esamineremo nel presente lavoro è quella della verifica.

Secondo quanto previsto nel D.M. 308/2001 riguardante i requisiti minimi delle strutture a ciclo diurno e residenziale e nelle "Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni" (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017-B) il PEI deve essere oggetto di verifica almeno ogni sei mesi o ogniqualvolta sia necessario e il servizio residenziale deve inviare la relazione di verifica al Servizio territoriale competente.

Tuttavia, la valutazione⁵ non è solo il momento finale della progettazione educativa individualizzata ma ne attraversa tutto il processo. Lungi dall'essere solo una mera attività di controllo, la verifica è lo strumento che permette all'educatore di acquisire una maggiore consapevolezza sul proprio operato e di rimodularlo in un'ottica migliorativa qualora non si riveli efficace.

Riprendendo la suddivisione descritta da Pandolfi (2020) nel PEI vi sono tre tipologie di valutazione:

- La valutazione ex ante: avviene nella fase progettuale dell'osservazione, descritta precedentemente e consiste nella raccolta di informazioni utili ad inquadrare la

⁴ La centralità della persona si fonda su un paradigma ontologico secondo cui la persona è unica e orientata alla realizzazione di sé e quindi non è strumentalizzabile, è libera ed è soggetto di diritti e doveri.

⁵ Verifica e valutazione non sono solitamente da intendersi come sinonimi perché «da un punto di vista concettuale la verifica precede la valutazione [...]», in quanto «la verifica ha il compito di rilevare elementi obiettivi, mentre la valutazione si esprime attribuendo a tali elementi un valore [...]» (Vertecchi, 1988, p. 69). Pur consapevoli della differenza semantica dei due termini, nel presente lavoro si è scelto di utilizzarli entrambi poiché l'interesse primario è quello di mettere in risalto il processo riflessivo che accompagna tutti i momenti della progettazione individualizzata e su cui si costruiscono, si rimodulano e si analizzano le azioni educative.

situazione specifica del bambino/ragazzo e nell'individuazione degli elementi che possono fungere da indicatori di verifica;

- La valutazione in itinere: accompagna tutto il progetto educativo e permette agli educatori di valutare le loro azioni e di rimodulare obiettivi e attività educative qualora ve ne sia necessità (in relazione alle risposte del soggetto o ad elementi extra progettuali), al fine di introdurre dei cambiamenti migliorativi;
- La verifica ex post: è la valutazione finale del progetto dopo la sua conclusione per verificare se sono stati raggiunti o meno gli obiettivi prefissati e in che misura; permette inoltre all'equipe di condividere le conoscenze apprese dall'esperienza progettuale.

In conclusione, la valutazione è una dimensione fondamentale di qualunque progetto educativo in quanto permette di capire cosa sta funzionando e cosa no nell'intervento con i minori e se il lavoro svolto sta producendo cambiamenti significativi nei soggetti. Inoltre, indica se le strategie professionali e gli interventi utilizzati sono adeguati o meno, incrementando così le conoscenze e le competenze degli educatori.

La verifica è quindi un'attività riflessiva e teorica orientata all'analisi della pratica lavorativa, e questo mette in evidenza ancora una volta il legame indissolubile tra teoria e pratica che governa l'ambito educativo. Più precisamente possiamo parlare di una "rappresentazione tridimensionale dell'educazione che prevede una circolarità teoria-prassi-teoria in cui l'esperienza [...] si configura come pratica della teoria" (Agostinetto, 2013, p. 27) da cui scaturisce a sua volta un momento riflessivo che "consente di verificare l'esperienza dell'azione pervenendo così ad un arricchimento teorico" (ibidem).

1.4 Punti di forza e criticità del PEI tradizionale

Dopo aver delineato cos'è il PEI, com'è strutturato, quali sono le sue modalità di redazione e le tappe della sua costruzione, cercheremo ora di tirare le somme e di mettere in luce i punti di forza ma anche alcune criticità relative al progetto individualizzato tradizionalmente utilizzato all'interno delle strutture residenziali e diurne per i minori.

Tra i rischi in cui può incorrere l'educatore che utilizza il PEI "classico" vi è la tendenza a seguire logiche istituzionalizzanti anziché un modello culturale di matrice

relazionale: in questo caso la priorità è quella di rispondere ad esigenze burocratiche e formali che inevitabilmente mettono in secondo piano la valenza e la portata educativa dello strumento, percepito perlopiù come un dovere e un obbligo.

In questi casi il PEI viene compilato e poi quasi dimenticato perdendo così la sua funzione di accompagnamento e revisione costante che è invece intrinseca al suo significato educativo (Traverso, 2020).

Può altresì capitare che gli educatori che si occupano del progetto individualizzato assumano un atteggiamento formale e distaccato preoccupandosi di regolamenti, scadenze e mandati istituzionali piuttosto che di instaurare una relazione significativa con il minore (Bastianoni, Baiamonte, 2014); il progetto educativo rischia così di diventare un documento “vuoto” ed estemporaneo o addirittura una mera copia di altri progetti, perdendo così il suo carattere di unicità e il suo essere “un vestito su misura” per il ragazzo a cui è diretto.

L’approccio istituzionalizzante, che ha radici nei modelli culturali di matrice assistenziale, può anche alimentare delle dinamiche di potere in cui l’educatore diventa l’unico depositario di conoscenza che scrive “dei”, “sui” e “per” i minori senza un loro reale coinvolgimento e senza dare spazio al loro sentire e alle loro necessità. La conseguenza più probabile è che bambini e ragazzi si sentano in una posizione subordinata, di bisogno e di impotenza che rischia di riattivare dei vissuti dolorosi relativi al fatto di non sentirsi considerati, accolti ed accettati e che li porta ad assumere degli atteggiamenti passivi, oppositivi o di irritazione nei confronti degli educatori e del progetto stesso.

Un’altra criticità che si rileva nel PEI “classico” è data dal linguaggio utilizzato, spesso troppo formale e con termini tecnici e professionali che risultano di difficile comprensione per i bambini e i ragazzi, rendendone così molto difficile la condivisione con loro; per questo motivo è importante che l’educatore adoperi una scrittura che sia chiara, semplice e lineare evitando di utilizzare un vocabolario troppo aulico e ricercato.

Un altro elemento a cui occorre prestare attenzione nell’elaborazione del PEI è la tendenza da parte di chi scrive ad interpretare ogni fatto in modo soggettivo, sulla base del proprio vissuto. Il soggettivismo estremo può portare ad una lettura distorta della realtà e ad una progettazione che non rispecchia le reali esigenze del minore, che non fa leva sui suoi punti di forza e che non tiene conto delle sue difficoltà.

Affinché un progetto educativo individualizzato funzioni, occorre che vi sia un lavoro di concerto tra tutte le persone che si occupano del minore in modo da avere una visione del ragazzo e del suo mondo il più oggettiva possibile; in questo senso la discussione e il confronto tra i membri dell'equipe educativa fornisce un supporto fondamentale per evitare di formulare valutazioni stereotipate o distorte sulla persona presa in carico.

Un altro modo di evitare le derive del soggettivismo, come vedremo, consiste nell'aprirsi all'ascolto di ciò che i ragazzi pensano e sentono senza pregiudizi perché nessuno meglio di loro può partecipare alla ricostruzione dei propri vissuti e alla definizione del loro percorso di vita futuro. A tal proposito, la sociologa Marianella Scavi (2003) mette a punto sette regole per diventare esperti nell'arte di ascoltare e due di queste in particolare offrono degli spunti interessanti che possono rivelarsi molto utili per le professionalità educative: nella prima l'autrice afferma che per comprendere ciò che gli altri dicono, occorre partire dal presupposto che hanno ragione e chiedergli di aiutarci ad assumere la loro prospettiva; nella seconda sostiene invece che un buon ascoltatore è un esploratore di 'mondi possibili' che dà retta ai segnali trascurabili, marginali, fastidiosi ed irritanti per la sua coscienza perché sono quelli che mettono in dubbio le sue certezze.

Nei documenti redatti dagli educatori, inoltre, si rileva spesso una tendenza ad interpretare i fatti o le difficoltà dei minori in un'ottica psicologica e ciò risulta evidente dall'ampio utilizzo di termini quali: passivo, aggressivo, immaturo, fragile, i quali descrivono dei tratti di personalità piuttosto che dei comportamenti contestualizzati. Questa propensione alla psicologizzazione porta a vedere ogni problema come parte del carattere dell'individuo, attribuendo le condotte devianti a disfunzioni individuali (Bastianoni, Baiamonte, 2014). Sopravvalutare le determinanti di tipo psicologico consente all'operatore di mettersi al riparo da un eventuale insuccesso ma implica anche perdere la spinta al cambiamento e rinunciare a far emergere le potenzialità insite in ogni persona, tradendo così l'essenza stessa del lavoro educativo.

Un'altra criticità che il progetto educativo individualizzato può far emergere è inerente alla frustrazione dovuta a risultati non sempre visibili nell'immediato e può manifestarsi quando l'educatore non vede raggiunti i risultati attesi e gli obiettivi fissati nel PEI. Le sensazioni di insoddisfazione e di incertezza sono parte integrante del lavoro educativo e i professionisti devono imparare a fare i conti con eventuali sconfitte,

frustrazioni e con l'attesa, continuando a coltivare l'ottimismo e la speranza nel futuro e facendo sempre attenzione a cogliere anche i più piccoli segnali dei cambiamenti in atto.

Il nostro contesto socio-culturale è complesso e mette in evidenza una società dai confini mutevoli e caratterizzata da continue trasformazioni e da molte incertezze (Zorzi, Camedda, Santi, 2019): in questo scenario è fondamentale che le professionalità educative accolgano la sfida del cambiamento attraverso una prospettiva polifonica ed inclusiva e una 'pedagogia jazz' "ibrida, contaminata, in grado di valorizzare [...] gli imprevisti, gli errori, i mescolamenti come opportunità che arricchiscono –e non minano– il sapere professionale" (Zorzi, et al., 2019, p.92).

Quando le cose non vanno come ci si aspetta, il professionista deve aprirsi ad un'improvvisazione generativa, che non ha nulla a che vedere con lo spontaneismo o con l'impreparazione ma consiste invece "nell'arte di padroneggiare l'adesso, accogliendo il passato e aprendosi al possibile" (Zorzi, et al., 2019, p.93).

Vediamo ora quali sono le potenzialità del progetto educativo individualizzato e quali benefici può apportare sia nel lavoro degli educatori sia nel percorso evolutivo del ragazzo.

Innanzitutto, è importante ricordare che il PEI è l'espressione diretta dell'intenzionalità e della competenza educativa degli operatori: attraverso questo strumento, infatti, essi "costruiscono" la pratica educativa ma allo stesso tempo esercitano la loro capacità riflessiva e meta-riflessiva. La progettazione individualizzata è dunque un momento finalizzato all'azione, alla valutazione ma anche all'autovalutazione di chi lo ha avviato e permette dunque agli educatori di ampliare continuamente la propria esperienza e le proprie conoscenze.

Il PEI inoltre stimola nell'educatore l'esercizio della creatività e la capacità di sognare, di immaginare "mondi possibili" e orizzonti non ancora visibili relativi al percorso evolutivo dei bambini e dei ragazzi, che è una competenza fondamentale per i professionisti di questo settore. Per costruire un progetto educativo che guarda con fiducia al futuro e a ciò che potrebbe essere è dunque fondamentale utilizzare quello che Bruner definisce 'pensiero narrativo', ovvero quella "dimensione che apre al mondo delle possibilità" (Zago, 2013, p.234) e che -a differenza del pensiero paradigmatico, relativo al mondo della certezza, della coerenza e della verificabilità- permette la creazione

appunto di quei mondi possibili, attraverso continue interpretazioni della realtà (Zago, 2013).

Il progetto educativo inoltre, se adeguatamente utilizzato, è lo strumento migliore per rispondere all'incertezza e all'imprevedibilità che caratterizzano il lavoro educativo dal momento che può, anzi deve essere modificato in itinere sulla base delle risposte dell'utente e delle condizioni di servizio, che non si possono mai prevedere fino in fondo.

L'educatore che si occupa dei progetti individualizzati dovrebbe coltivare l'attitudine all'improvvisazione che permette di confrontarsi con le categorie del rischio e dell'imprevisto riuscendo a coglierne le opportunità di crescita e di miglioramento (Santi, Zorzi, 2015). Quando subentrano variabili impreviste o situazioni interessanti che l'educatore vuole seguire, l'improvvisazione insegna a cambiare in corsa gli obiettivi e le proposte "fino ad arrivare a stravolgere il programma progettato precedentemente" (Santi, Zorzi, 2015, p. 359).

Un corretto utilizzo del PEI porta numerosi vantaggi anche ai ragazzi titolari del progetto in quanto li aiuta ad acquisire consapevolezza di loro stessi e della loro storia di vita e ad individuare i propri limiti e le potenzialità; stimola in loro l'attività autoriflessiva e li spinge a chiedersi chi vorranno essere in futuro, a raggiungere degli obiettivi e a perseguire il cambiamento.

La condivisione tra educatori e ragazzi in merito agli obiettivi delineati nel PEI che sono stati raggiunti rappresenta un feedback importantissimo per i minori e li aiuta a modificare l'immagine che hanno di sé e la percezione del loro valore. Evidenziare i risultati ottenuti dai giovani concorre a migliorare l'autostima e la percezione della propria efficacia e competenza (Bastianoni, Baiamonte, 2014).

Molti bambini e ragazzi che vivono in comunità sono cresciuti in un mondo di espedienti basati sul qui e ora e hanno difficoltà a pensarsi nel futuro (Bastianoni, Baiamonte, 2014); il PEI può essere un valido supporto in questo senso poiché favorisce la capacità di programmazione e incrementa la sicurezza nel futuro.

È però necessario precisare che, affinché il progetto individualizzato possa essere uno strumento utile per i ragazzi e affinché possano usarlo come un "attrezzo" efficace per costruire il loro percorso di vita in modo consapevole, è assolutamente necessario che essi vengano coinvolti in tutta l'attività di programmazione con il supporto e la facilitazione dell'equipe educativa. Ciò è possibile, come vedremo nel terzo capitolo della

relazione, solo a patto che gli educatori si facciano promotori di prassi e metodologie partecipative, instaurando con i ragazzi relazioni educative autentiche e significative, basate sul confronto e sulla negoziazione, su attribuzioni di senso condivise, sull'ascolto e sul dialogo.

CAPITOLO 2

LA PARTECIPAZIONE DEI MINORI NELLE QUESTIONI CHE LI RIGUARDANO

2.1 Cosa si intende per partecipazione dei minori?

Il termine “partecipare” deriva dal latino ‘pars’ (parte) e ‘capere’ (prendere) e significa quindi prendere parte a qualcosa, contribuire a qualcosa in modo attivo, intervenire personalmente. In senso più esteso si intende il prendere parte ad un sentimento altrui.

Il tema della partecipazione è molto vasto e la stessa parola presenta diverse sfumature di significato che dipendono dall’ambito a cui si riferisce.

Roger Hart, un accademico che si è dedicato a lungo di diritti dell’infanzia, definisce la partecipazione come il “processo di condivisione delle decisioni che incidono sulla vita di un singolo e sulla vita della comunità in cui egli vive”.¹

Seguendo il focus di questa relazione, ci concentreremo in particolare sulla partecipazione di bambini e ragazzi, che possiamo definire come “l’insieme di processi strutturati e continui che prevedono lo scambio di informazioni e il dialogo tra le generazioni più giovani e gli adulti nel rispetto reciproco, e nei quali i bambini hanno la possibilità di realizzare come le proprie opinioni e quelle degli altri, adulti compresi, possono influenzare gli esiti delle azioni decisionali” (Ruggero, 2010, p. 70).

La partecipazione è quindi quella situazione in cui i minori hanno modo di pensare da soli, in modo autonomo, possono esprimere le loro idee e i loro punti di vista, interagendo positivamente con gli altri. In altre parole, significa coinvolgere bimbi e adolescenti nelle decisioni che riguardano la loro vita, quella delle loro famiglie e della comunità in cui vivono.

Per addentrarci ulteriormente nel nostro campo di indagine risulta molto utile la riflessione condotta da Zucchermaglio, Saglietti e Cerantola (2021) che presentano la partecipazione come diritto, processo e forma; ognuno di questi aspetti mette in rilievo uno specifico approccio epistemologico, ovvero quello istituzionale che evidenzia il

¹ Traduzione da “*Children’s Participation: From Tokenism to Citizenship*” di Roger Hart (1992).

coinvolgimento e l'ascolto dei minori all'interno di un quadro decisionale, quello ecologico che si concentra sull'influenza della partecipazione sugli altri sistemi della vita del bambino e infine l'approccio interattivo che mette in rilievo le interazioni e la costruzione dei ruoli discorsivi.

La partecipazione è un diritto umano inalienabile ed imprescindibile e rappresenta uno dei 4 principi generali della Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, denominata anche CRC, approvata dalle Nazioni Unite nel 1989. Nel prossimo paragrafo ci soffermeremo sulla legislazione nazionale e internazionale in materia di partecipazione e sui suoi risvolti ma in questa sede ci preme sottolineare l'importanza del ruolo degli adulti nel riconoscere e garantire questo diritto a tutti i bambini e ragazzi, senza discriminazioni ed incoraggiandone il coinvolgimento.

L'accezione di partecipazione come processo fa riferimento alla teoria ecologica dello sviluppo di Bronfenbrenner che ha come obiettivo quello di comprendere le interrelazioni tra i fattori di protezione e di rischio di carattere personale e ambientale che influenzano lo sviluppo umano. Secondo questo approccio la partecipazione dei bambini è un percorso graduale che influenza ed è influenzato dagli altri sistemi con cui i giovani hanno a che fare; in ragione di questa interdipendenza tra diversi fattori è opportuno costruire processi di coinvolgimento che tengano conto della dimensione contestuale, degli obiettivi e delle modalità, ovvero le opzioni pratiche e metodologiche, con una particolare attenzione alle esigenze evolutive di tutte le persone implicate.

La partecipazione si propone quindi come “un continuum di opzioni nei contesti formali e informali, individuali e collettivi all'interno di una dimensione temporale che evolve insieme agli altri sistemi di riferimento” (Zucchermaglio, Saglietti, Cerantola, 2021, p. 26).

Nelle definizioni presentate all'inizio del paragrafo risulta evidente che la partecipazione ha a che fare con il prendere delle decisioni; nel caso dei minori in situazioni di vulnerabilità queste devono essere in linea con il migliore interesse del bambino, che è il diritto ad un processo nel quale, attraverso l'ascolto del bambino, sia possibile valutare e poi determinare l'interesse preminente di quel bambino in quel particolare momento della sua vita e tenendo conto dei suoi desideri e della sua esperienza. Le decisioni sono l'esito di un processo partecipato al quale devono prender

parte tutti i soggetti interessati, compreso il bambino, garantendogli l'accesso a tutte le informazioni e le competenze professionali necessarie ad essere ascoltato.

La partecipazione è un processo di responsabilità condivisa dove l'onere della decisione non spetta al solo ragazzo né unicamente agli adulti e che si distingue da un evento *ad hoc* (Belotti, 2016-A) in quanto per ottenere un reale ed effettivo coinvolgimento occorre che siano messe in campo diverse pratiche e non una sola azione partecipativa.

L'accezione di partecipazione come forma rimanda invece al campo delle interazioni discorsive quotidiane dei bambini che avvengono nel qui ed ora; in questo caso la partecipazione è definita come "la competenza dei membri di un gruppo di rivestire specifici ruoli all'interno del processo interattivo" (Zucchermaglio et al., 2021, p.39). Questa prospettiva riprende il costrutto del frame partecipativo di Goffman, ovvero il ruolo discorsivo rivestito dai partecipanti all'interno di uno scambio interattivo. Le varie ricerche sociali sul tema hanno ampiamente dimostrato come i bambini, anche molto piccoli, possano essere attori discorsivi in grado di prendere parte in modo incisivo alle interazioni, contribuendo a trasformarle ricorsivamente.

In questa prospettiva "la partecipazione ha a che fare con la costruzione di identità degli attori sociali, siano essi adulti o bambini, e attraverso il ruolo giocato nell'interazione, il partecipante delimita il campo dell'azione sociale, modificando e negoziando la propria posizione" (Ivi, p. 40). Questa posizione dipende da fattori sociali, culturali, simbolici, temporali e la nostra identità, o meglio le nostre identità multiple e modificabili, sono definite anche dall'equilibrio e dal rapporto tra forme di partecipazione e non partecipazione (Zucchermaglio et al., 2021). Attraverso l'analisi delle forme di partecipazione dei bambini all'interno delle interazioni emergono le capacità dei minori "nel contribuire alle decisioni e alle scelte che riguardano i loro mondi di vita, le comunità locali in cui vivono e più in generale la società" (Belotti, La Mendola, 2010, p. 42).

2.2 Requisiti e caratteristiche della partecipazione di bambini e ragazzi

La Convenzione sui diritti dell'infanzia, di cui parleremo a breve, ha istituito il Comitato ONU che pubblica regolarmente la sua interpretazione del contenuto delle norme in materia di diritti umani nella forma di Commenti generali, al fine di sostenere

l'adempimento degli obblighi degli Stati che hanno aderito alla Convenzione. Nel 2009 il Comitato sui diritti dell'infanzia ha redatto il Commento Generale n.12 sul diritto del bambino e dell'adolescente ad essere ascoltato, il quale ci aiuta ad addentrarci ulteriormente nel tema principale di questa relazione poiché esplicita i requisiti fondamentali della partecipazione dei minori, che deve essere:

- trasparente ed informata: bambini e ragazzi devono essere informati in modo esaustivo, accessibile e adatto all'età sul loro diritto ad esprimere liberamente le proprie opinioni e su come avrà luogo la partecipazione, con quale fine e quale potrà essere il suo potenziale impatto;
- volontaria: è fondamentale informare i giovani che possono smettere di partecipare in qualsiasi momento ed evitare di forzarli ad esprimere le proprie opinioni contro la loro volontà;
- rispettosa: bisogna trattare con rispetto le opinioni dei bambini e cercare di comprendere il loro contesto socioeconomico, culturale e ambientale;
- rilevante: le questioni a cui partecipano i bambini devono essere di reale rilevanza per le loro vite ed è importante creare uno spazio dove bambini e adolescenti possano identificare e affrontare tali questioni;
- a misura di bambino o di adolescente: i metodi di lavoro devono essere adatti alle capacità dei minori e occorrono tempi e risorse adeguate a preparare adeguatamente bambini e ragazzi ad esprimere liberamente la propria opinione. I livelli di sostegno e le forme di coinvolgimento devono essere in linea con l'età e le capacità evolutive di tutti i partecipanti;
- sostenuta dalla formazione degli adulti: questi devono essere preparati a facilitare in modo appropriato la partecipazione di bambini e ragazzi, devono saperli ascoltare, coinvolgere;
- sicura e attenta al rischio: gli adulti hanno delle responsabilità verso i minori e devono prendere tutte le precauzioni necessarie per ridurre qualunque conseguenza negativa che possa derivare dalla loro partecipazione;
- affidabile: occorre impegnarsi a dare seguito alla partecipazione dei ragazzi e informarli di come sono state interpretate e utilizzate le loro opinioni. È importante permettergli di mettere in discussione e influenzare l'analisi dei risultati ma soprattutto rispettare il diritto ad avere un chiaro riscontro su come la loro

partecipazione ha influenzato le decisioni prese; laddove possibile deve inoltre essere data ai ragazzi ai minori la possibilità di collaborare al monitoraggio e alla valutazione della partecipazione stessa.

È importante sottolineare che lo sviluppo di un approccio partecipativo si basa innanzitutto sul riconoscimento da parte degli adulti delle potenzialità dei giovani. Queste sono ampiamente confermate dai molti studi sulle loro capacità cognitive e comunicative, che dimostrano come sin dalla primissima infanzia i bambini siano in grado di esprimersi e di interagire con il mondo esterno. La partecipazione, quindi, non ha età poiché non esiste un momento in cui si diventa in grado di partecipare: questa capacità va vista come una competenza in evoluzione che utilizza canali espressivi e forme di comunicazione diversi sulla base della specifica situazione evolutiva del bambino o del ragazzo.

Sono quindi gli adulti ad avere la responsabilità di far esercitare ai ragazzi questa competenza e la loro possibilità di partecipare è strettamente connessa al loro impegno nel creare le condizioni dell'ascolto e del coinvolgimento (Ruggero, 2010).

2.3 Perché promuovere la partecipazione dei giovani?

La partecipazione di bambini e ragazzi alle questioni che li riguardano è estremamente importante per diversi motivi.

Innanzitutto, perché è un diritto umano fondamentale in quanto ogni persona ha il diritto ad esprimere la propria opinione quando si prendono decisioni che incidono direttamente sulla sua vita e i bambini sono persone (Lansdown, 2001).

La partecipazione inoltre è uno dei principi generali della Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza ed è di fondamentale importanza per l'implementazione di tutti gli aspetti della CRC.

Il riconoscimento del diritto alla partecipazione è espresso principalmente nell'articolo 12 ma si ritrova in forma meno esplicita anche in molti altri articoli della Convenzione.

Un altro vantaggio che deriva dalla partecipazione dei minori è che questa aumenta l'efficacia degli interventi che riguardano i bambini; aiuta gli adulti a prendere decisioni migliori in quanto i ragazzi hanno esperienze e opinioni che derivano tipicamente dalla loro condizione e che si basano sul loro vissuto (Lansdown, 2001). Sono quindi le persone

più legittimate a contribuire ai processi decisionali in merito alle questioni che li riguardano e sono in possesso delle migliori informazioni a disposizione. I progetti, i programmi e i servizi che prevedono il loro diretto coinvolgimento sono senza dubbio più appropriati, rilevanti e pertinenti e hanno una maggior probabilità di successo. Inoltre, i giovani in linea generale sono meno cinici e hanno un atteggiamento più fiducioso verso il futuro e verso il cambiamento.

La partecipazione genera poi numerosi benefici ai bambini e ragazzi coinvolti poiché porta miglioramenti diretti nella loro vita quotidiana, dà loro la possibilità di proteggersi e di respingere eventuali abusi dei loro diritti, implementa la l'autostima e la fiducia in sé stessi. Si pone anche come un'opportunità per acquisire e migliorare abilità come il problem solving, le competenze comunicative e la negoziazione (Save the Children, 2009).

Investire nella partecipazione è fondamentale anche perché incoraggia i ragazzi a diventare membri responsabili delle comunità di appartenenza e consente loro di mettere in pratica le conoscenze relative alla cittadinanza attiva e responsabile. Dà ai giovani uno scopo e li fa sentire competenti nell'affrontare la loro vita, rendendoli al contempo consapevoli dell'impatto positivo che il loro impegno e le loro azioni possono avere sulla loro famiglia, sui pari e sulla comunità.

La pratica della partecipazione rafforza la capacità dei minori di rapportarsi con organizzazioni, istituzioni e governi, permettendogli di svolgere un ruolo attivo e di compensare in qualche modo la loro esclusione dai processi politici formali e dando maggiore visibilità ai giovani, alle loro problematiche e alle reali necessità (ibidem).

La partecipazione è pertanto uno degli strumenti più efficaci per rafforzare la democrazia e favorirne una migliore comprensione: facendo esperienza del rispetto con cui vengono accolte le proprie idee e quelle altrui, i bambini acquisiscono la capacità di dar ascolto agli altri, imparano a fare domande e ad esprimere le proprie opinioni, sviluppano la capacità di giudizio. I giovani che sono sempre più distanti dai processi politici devono poter fare esperienza dei procedimenti decisionali democratici e promuoverne la partecipazione significa offrire loro uno strumento per comprendere il funzionamento dei processi politici e per rinsaldare il loro impegno ed interesse verso la democrazia (Lansdown, 2001).

2.4 Ostacoli alla partecipazione

Parlando con gli adulti di partecipazione emergono di frequente alcune obiezioni in merito al diretto coinvolgimento di bambini e ragazzi nelle questioni che riguardano la loro vita.

La prima ragione avanzata contro la partecipazione è di carattere culturale e si basa su una visione asimmetrica tra adulto e bambino in cui il potere è in mano agli adulti perché sono coloro che sanno, che hanno esperienze, mentre i bambini sono percepiti solo come adulti in potenza.

Tale asimmetria certamente esiste ma “non è data da una condizione endemica per cui il bambino in quanto tale non è capace di agire e va sostituito dall’adulto. L’asimmetria si basa piuttosto sulla differenza di esperienza e comporta un diverso bilanciamento delle responsabilità della decisione tra adulto e bambino” (SOS Italia, 2017, p.5); si tratta quindi di una differenza di responsabilità e non di potere in cui l’adulto, che ha più esperienza, ha maggiori responsabilità nella costruzione del processo decisionale.

La partecipazione presuppone quindi un ribaltamento di prospettiva e una rinegoziazione del potere in cui adulto e ragazzo rispettano le opinioni dell’altro, entrambi riconoscono la reciproca autorevolezza e in cui il bambino viene ritenuto capace di dare il suo contributo alle questioni che lo riguardano con il dovuto sostegno e dandogli la possibilità di esprimersi con strumenti appropriati quali disegni, fotografie, colloqui ed attività di gruppo.

La seconda obiezione ha a che fare con la protezione che gli adulti hanno verso bambini e ragazzi e che risulta ancor più marcata in ambito di tutela minorile e di accoglienza fuori dalla famiglia d’origine. Il timore è quello di esporre i bambini ai rischi collegati alla partecipazione come, ad esempio, il rischio di essere esposti a informazioni dolorose e difficili da gestire o di essere chiamati a prendere decisioni difficili in un eccesso di responsabilizzazione o ancora il rischio di frustrazione nel caso le loro istanze non venissero accolte. Gli adulti spesso sono impegnati a proteggere i giovani da tutto ciò ma è importante tener presente che ci sono anche dei rischi che derivano dalla mancanza della partecipazione e che possono avere risvolti ad un livello profondo dell’esperienza del bambino: “negare l’ascolto e non riconoscere ad un bambino la capacità di esprimersi e di agire, significa negargli la possibilità di sperimentare, prendere decisioni e imparare

a bilanciare i rischi e le opportunità, in altre parole, imparare a proteggersi. Non ascoltare significa insegnare a non ascoltarsi e a non cercare una risposta adeguata ai propri bisogni; negare spazi di partecipazione significa aprire la porta a comportamenti disfunzionali per un bambino o ragazzo alla ricerca di un modo per farsi ascoltare” (SOS Italia, 2017, pp. 5-6).

Un'altra ragione addotta contro la partecipazione è che questa comporta problematiche di tipo organizzativo ed economico dal momento che per costruire degli autentici spazi d'ascolto e di coinvolgimento è spesso necessario riorganizzare l'intero sistema di lavoro nonché avere adeguate risorse umane e spazi e tempi congrui, come nel caso delle strutture educative per minori dove, come abbiamo visto, il processo di partecipazione deve essere presente durante tutto il percorso di accoglienza del minore e non solo in alcuni sporadici momenti e va pensato e guidato da adulti preparati e attenti. Nonostante ciò, promuovere la partecipazione non è solo una fatica in più ma, come abbiamo visto nel paragrafo precedente, è portatrice di numerosi vantaggi per i minori in primis ma anche per i professionisti che operano con loro, in quanto è in grado di offrire una diversa prospettiva sul proprio lavoro e un nuovo quadro di riferimento e guida per le azioni professionali.

2.5 Modelli teorici e studi sulla partecipazione dei bambini

In questo paragrafo verranno presentati alcuni modelli teorici pensati per riconoscere, classificare e promuovere la partecipazione di bambini e ragazzi e per distinguerla da interventi non propriamente partecipativi (Zucchermaglio et al., 2021).

Una delle teorizzazioni più conosciute è quella presentata da Roger Hart, studioso dei diritti dell'infanzia e professore di psicologia americano, in un saggio scritto per l'UNICEF (Hart, 1992) in cui egli, per descrivere i diversi gradi di partecipazione dei bambini nei loro progetti, prende in prestito una metafora usata anni prima dalla sociologa Sherry Arnstein (1969) per uno studio sulla partecipazione degli adulti.

Degli otto gradini della scala i primi tre sono considerati livelli di non partecipazione mentre i successivi cinque sono definiti di partecipazione vera e propria. Il primo piolo è quello della manipolazione in cui gli adulti o gli ideatori di un'azione “utilizzano” i bambini.

Il secondo gradino che incontriamo è quello della cosiddetta decorazione, ovvero quando i bambini vengono coinvolti per rafforzare un'idea.

Il terzo grado di non partecipazione è quello della partecipazione simbolica, detto anche tokenismo, in cui i ragazzi sono presenti a eventi pubblici o seminari come testimoni che fanno richieste o danno messaggi che rafforzano il tema dell'incontro ma che non riceveranno una risposta concreta.

Proseguendo sulla scala troviamo la prima forma di partecipazione che si ha quando i giovani sono investiti di un ruolo attivo nella fase di realizzazione dei progetti rivolti a loro e informati sugli obiettivi degli stessi (Investiti di ruolo e informati).

Nello step successivo i ragazzi sono consultati e informati e gli obiettivi dei progetti sono costruiti anche consultandoli.

Il sesto livello di partecipazione è quello in cui gli obiettivi generali di un progetto sono definiti dagli adulti ma le decisioni operative si prendono in condivisione con tutti i destinatari.

Il settimo gradino è quello della progettazione in proprio da parte dei destinatari dei progetti in cui gli adulti rivestono solo un ruolo di facilitazione e forniscono gli strumenti per realizzare gli obiettivi pensati dai ragazzi.

Il gradino più alto della scala è quello della progettazione in proprio da parte dei destinatari e della condivisione operativa; in questo caso i ragazzi si occupano in autonomia della definizione del progetto e condividono con gli adulti la sua realizzazione pratica.

Il modello di Hart viene ripreso qualche anno dopo da Harry Shier (2001) il quale individua cinque livelli di partecipazione dei minori, che sono: i bambini sono ascoltati, i bambini sono supportati nell'esprimere le loro opinioni, le opinioni dei bambini sono prese in considerazione, i bambini sono coinvolti nel processo decisionale e infine i bambini condividono poteri e responsabilità nei processi decisionali.

Questo modello non si limita ad individuare le varie fasi della partecipazione ma fornisce agli adulti degli spunti di riflessione affinché essi si interrogino in merito alle possibilità, alle opportunità e agli obblighi in tema di ascolto e di coinvolgimento dei soggetti in età evolutiva.

Il percorso verso la partecipazione elaborato da Shier è sintetizzato in uno schema costituito da domande che servono all'adulto per individuare la sua posizione verso la

partecipazione, dove ogni domanda porta al passo e al livello di coinvolgimento successivo. Il fine di questo strumento va oltre la categorizzazione dei diversi livelli di partecipazione e l'aspetto innovativo di questa rappresentazione è il suo mettere in relazione la dimensione degli adulti e quella dei bambini e la sua utilità nel costruire nuove occasioni partecipative basate sulla disponibilità degli adulti a mettersi in gioco, formalizzate in pratiche e procedure e infine riconosciute a livello normativo e organizzativo.

La principale critica mossa a queste due impostazioni teoriche riguarda la loro natura gerarchica che “pur offrendo un'efficace rappresentazione dei diversi livelli di coinvolgimento dei bambini, potrebbero indurre a pensare ai processi partecipativi come una sequenza ordinata di passaggi finalizzati a raggiungere i massimi livelli della scala, poco considerando i livelli intermedi e senza prestare la dovuta attenzione ad altre variabili importanti [...] quali la qualità e l'adeguatezza delle informazioni ricevute dai bambini e la modalità del loro coinvolgimento” (Zucchermaglio et al., 2021, p. 32).

Tra i modelli teorici che puntano a fornire indicazioni metodologiche per l'incremento e la promozione della partecipazione è importante annoverare quello di Laura Lundy (2007) molto utilizzato in ambito europeo per aiutare gli operatori che si occupano di bambini e adolescenti a render loro accessibile la partecipazione.

Per attuare e predisporre processi partecipativi vengono individuati 4 fattori fondamentali, ovvero: lo spazio (in quanto occorre fornire ai bambini spazi sicuri ed inclusivi per esprimere liberamente le proprie opinioni), la voce (occorre fornire informazioni adeguate e agevolare l'espressione delle opinioni dei più piccoli), il pubblico (è importante che le opinioni dei bambini siano comunicate a chi ha la responsabilità di ascoltarli), influenza (bisogna assicurarsi che le opinioni dei bambini siano prese sul serio e tradotte in pratica) (Auriemma, 2020-21).

Le ricerche e gli studi sull'infanzia degli ultimi vent'anni si sono concentrate molto sul tema della partecipazione dei bambini, dando luogo a tre tipi di discorsi:

- Il discorso dominante in cui prevale una forma istituzionalizzata di partecipazione che appare molto formalizzata e regolamentata dagli adulti e che è quella maggiormente presente negli ambiti istituzionali, quali le amministrazioni locali, le scuole, le strutture sanitarie e quelle preposte alla cura e alla protezione. I policy makers e gli operatori attingono a diversi articoli della Convenzione ONU dell'89 per sostenere il

diritto dei bambini ad esprimere le proprie opinioni sulle questioni che li riguardano direttamente. Nell'articolo 12 in particolare si legittima il coinvolgimento dei bambini ma si avalla anche il ruolo degli adulti nel sostenere e regolamentare la partecipazione (Wyness, 2016): spetta a loro, infatti, decidere quali bambini sono in grado di esprimere i loro bisogni, quali opinioni tenere in considerazione e su quali intervenire o meno, strutturando di fatto forma e modalità di partecipazione dei bambini;

- Il discorso critico invece mette in luce le debolezze del modello istituzionalizzato e formale. Come abbiamo visto, in primis si contesta il fatto che gli interventi partecipativi, la loro continuità e legittimità, dipendono in larga misura dagli adulti e che le iniziative dei bambini finiscono spesso per rispecchiare o imitare i modelli di partecipazione degli adulti.

In secondo luogo, c'è la preoccupazione che vi sia una partecipazione di facciata, finalizzata ad avere il consenso dei bambini e non a promuovere reali ed efficaci cambiamenti nella loro vita, con il rischio di sviluppare un'indifferenza dei bambini verso la partecipazione.

Il discorso critico evidenzia infine come scuole e amministrazioni locali coinvolgano solo alcuni gruppi di bambini, spesso omogenei dal punto di vista socio-culturale, con il risultato che molti bambini rimangono esclusi dai processi di partecipazione;

- Il discorso emergente prende le mosse da una concezione di partecipazione in termini di relazioni tra adulti e bambini e si pone come critica alle forme di partecipazione tokeniste che non modificano le tradizionali relazioni di potere tra le generazioni in cui i bambini sono in evidente svantaggio e relegati in un ruolo di secondo piano. Questa nuova posizione si concentra sulla relazione di interdipendenza tra bambini e adulti e vede la partecipazione come un processo di “dialogo e collaborazione intergenerazionale, in cui bambini e adulti collaborano nel creare un contesto improntato sulla fiducia e sull'etica” (Wyness, 2016, p. 55).

Il discorso emergente si prefigge di dimostrare che il contributo dei bambini nei luoghi e ambiti politici, istituzionali, accademici ma anche privati può avere risvolti molto positivi; a differenza del discorso dominante che prevede un insieme definito, limitato e adult-oriented di pratiche di partecipazione, questo approccio considera legittime anche forme materiali di partecipazione dei bambini, quali ad esempio il lavoro minorile, fermamente condannato dalla CRC e dalla comunità internazionale.

Nel discorso emergente vengono dunque considerati anche l'ambito privato e familiare a cui i bambini partecipano informalmente da lungo tempo e in vari modi che comprendono la cura dei familiari, il lavoro domestico, l'attività di mediazione tra la famiglia e il mondo esterno (ibidem).

2.6 Provvedimenti legislativi in materia di partecipazione dei minori

I diritti dei bambini sono un prodotto sociale che dipende dallo status sociale, morale e giuridico dei bambini e delle bambine e dalla concezione e rappresentazione dell'infanzia in una data epoca e società. I bambini sono stati visti per moltissimo tempo come degli adulti incompleti, incapaci di discernimento e di autonomia decisionale e per questo il loro accesso ai diritti, quando previsti, è sempre dipeso dagli adulti.

In questo paragrafo cercheremo di delineare come la partecipazione si inserisca all'interno delle normative vigenti: tratteremo sinteticamente le tappe più significative dell'ordinamento internazionale, soffermandoci sulla Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 1989 con un approfondimento sull'articolo 12 e passeremo poi ad analizzare l'attuale legislazione nazionale in materia di partecipazione di bambini e ragazzi.

2.6.1 La normativa internazionale

Il primo riferimento esplicito ai diritti dei bambini si ritrova nella Dichiarazione dei diritti del fanciullo, nota come Dichiarazione di Ginevra, promulgata dall'organizzazione non governativa Save the Children International Union e approvata dall'assemblea della Società delle Nazioni nel 1924, in seguito alle conseguenze prodotte sui bambini dalla Prima guerra mondiale. Essa è costituita da cinque punti in cui si dichiara che, senza discriminazioni di razza, nazionalità o religione, deve sempre essere garantito il naturale sviluppo del bambino sia materiale che spirituale e che egli va protetto da qualsiasi sfruttamento, nutrito e curato. Questa dichiarazione venne riconosciuta a livello internazionale e fu la base per una dichiarazione leggermente più estesa adottata nel 1948 dall'appena costituita Assemblea Generale delle Nazioni Unite.

Nel 1959 la stessa Assemblea generale ratifica la Dichiarazione sui diritti del bambino, che è estremamente rilevante in quanto per la prima volta si prende in esame la

condizione specifica dei bambini benché abbia un valore prescrittivo e non vincolante per gli stati membri. Nei dieci punti in cui si articola prevalgono ancora gli aspetti paternalistici presenti nelle dichiarazioni precedenti con particolare attenzione alla protezione e alla tutela dei minori ma vi sono alcuni elementi innovativi, come il diritto al nome, al superiore interesse del bambino, al gioco, al benessere affettivo e psicologico nonché il diritto dei bambini in situazione di minoranza fisica, mentale o sociale a ricevere l'istruzione e le cure speciali di cui ha bisogno.

Il 20 novembre 1989 l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite approva la Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (Convention on the Rights of the Child, da cui l'acronimo CRC che utilizzeremo da qui in avanti).

La proposta di una specifica convenzione sui diritti dei bambini venne introdotta dal Governo polacco durante la trentaquattresima sessione della Commissione Diritti Umani del 1978 e la CRC fu il risultato di un lavoro durato ben nove anni a cui parteciparono i governi dei 43 stati membri, le organizzazioni intergovernative e le organizzazioni non governative (ONG) (Belotti, Ruggiero, 2008).

Si tratta di un documento normativo vincolante secondo cui gli Stati che hanno aderito hanno l'obbligo di adeguare ad esso la normativa nazionale e di applicarla a tutti i minori di 18 anni. Ad oggi è il testo maggiormente utilizzato a livello globale per definire i diritti umani dei più piccoli ed è ratificato in tutto il mondo da ben 196 paesi firmatari, ad eccezione degli Stati Uniti d'America che ancora non hanno provveduto.

La grande novità introdotta dalla Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza sta nel riconoscimento che i bambini sono titolari anche dei diritti di libertà e non più solo di cura e protezione: in essa, quindi, coesistono due diverse concezioni dell'infanzia che si esplicano nell'antinomia tra l'impostazione protezionista, tipica della tarda modernità, e quella liberazionista che tende all'autonomia e ad attribuire un ruolo attivo ai bambini.

A differenza delle precedenti convenzioni del 1924 e 1959 in cui i diritti dei bambini corrispondevano unicamente al dovere degli adulti di proteggerli e di provvedere ai loro bisogni, la CRC sancisce che i minori capaci di discernimento hanno un'autonomia decisionale e devono perciò poter esercitare un controllo sui vari aspetti della loro vita e attribuisce loro dei veri e propri diritti soggettivi, tra cui spiccano diritti in materia di partecipazione, libertà e autonomia (Bosisio, Long, 2016).

La Convenzione del 1989 “è un trattato internazionale sui diritti umani in cui i bambini sono riconosciuti come beneficiari a pieno titolo di tali diritti” (Belotti, Ruggiero, 2008, p. 51) ed ha un carattere esaustivo dal momento che contiene diritti civili, politici, economici, sociali e culturali.

La CRC consta di 54 articoli che vengono tradizionalmente suddivisi in tre aree tematiche, denominate le 3P: *Provision*, ovvero i diritti che permettono l’accesso a determinati beni e servizi come l’istruzione, *Protection*, che riguarda il diritto ad essere protetti contro i maltrattamenti, la negligenza e lo sfruttamento e a non essere impiegati in certe attività e *Participation*, ovvero il diritto dei ragazzi a partecipare attivamente ad alcune questioni che li riguardano direttamente e il diritto ad essere coinvolti nel processo decisionale (Belotti, Ruggiero, 2008).

Quest’ultima categoria di diritti rappresenta probabilmente la maggiore innovazione della Convenzione e assume una grande rilevanza all’interno di questo lavoro; è senz’altro opportuno soffermarsi in particolare sull’articolo 12 che afferma il diritto dei bambini ad esprimere la loro opinione e a vederla prendere in considerazione nei contesti e nelle procedure che riguardano la loro vita.

L’articolo 12 stabilisce che:

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

Questo articolo è il risultato di “un ripensamento profondo e radicale dello status dell’infanzia e dei rapporti tra adulti e bambini; ci chiede di dare ascolto a ciò che i bambini hanno da dire, a prenderli sul serio [...], di riconoscere il valore delle loro esperienze e opinioni” (Lansdown, 2001).

Il ruolo degli adulti è fondamentale per permettere ai bambini di esercitare questo diritto in quanto essi devono imparare a collaborare con i giovani per aiutarli a gestire e migliorare la loro vita. Ciò non significa dar loro l’intera responsabilità e autonomia su

ogni decisione che li riguarda ma stimolarli a dare il loro punto di vista e soprattutto impegnarsi ad ascoltarlo e a prenderlo seriamente in considerazione.

Per approfondire lo spirito dell'articolo 12 e gli intenti che lo sottendono e risulta utile analizzare il General Comment n.12 dedicato all'articolo 12 della CRC e in generale alla partecipazione, pubblicato nel 2009 dal Comitato Onu sui diritti del fanciullo.

Nell'introduzione del Commento Generale viene ribadito che "il diritto di tutti i minori ad essere ascoltati e ad essere presi seriamente in considerazione costituisce uno dei quattro principi generali della Convenzione, insieme al diritto alla non discriminazione, al diritto alla vita e allo sviluppo ed alla primaria considerazione del superiore interesse del bambino. Ciò implica che quanto sancito dall'articolo 12 non costituisce solo un diritto di per sé, ma deve essere preso in considerazione nell'interpretazione e nell'attuazione di tutti gli altri diritti" (Unicef, 2009, pp. 5-6).

Vengono poi sottolineati tre aspetti salienti: innanzitutto i minori hanno diritto ad essere ascoltati nei processi decisionali politici, legislativi e amministrativi sia come singoli che come gruppo; in secondo luogo, la partecipazione deve essere continuativa e costante e non sporadica e transitoria in modo da costruire uno scambio intenso tra bambini e adulti in tutti i contesti che interessano la vita dei ragazzi; infine, il diritto all'ascolto alla partecipazione può essere esercitato o meno dai titolari, a cui vanno comunque fornite indicazioni e informazioni per fruirne al meglio (Ruggiero, 2010).

Il General Comment n.12 fornisce una serie di precisazioni che permettono di evitare fraintendimenti interpretativi sull'articolo in questione e che sono utili per mettere ulteriormente a fuoco cosa si richiede agli Stati membri e agli adulti che, a vario titolo, si occupano dei minori.

Per quanto riguarda il tener conto dell'età e del grado di maturità del bambino, il comitato sottolinea che "non è compito del bambino dimostrare di dar prova della propria capacità prima di essere ascoltato in un processo decisionale di suo interesse [...] e l'articolo 12 non impone alcun limite di età all'esercizio di questo diritto" (Ruggiero, 2010, p. 72).

Si ribadisce ancora una volta la capacità dei bambini "di formarsi un'opinione fin dalla più tenera età, persino da quando non è ancora in grado di esprimerle verbalmente" (Unicef, 2009, p. 11) e la necessità di utilizzare le forme di comunicazione non verbale che il bambino utilizza per esprimere le proprie opinioni, quali il gioco, il linguaggio del

corpo, le espressioni facciali, il disegno attraverso cui i bimbi esprimono comprensione, scelte e preferenze.

Il comitato Onu fa una precisazione in merito al secondo comma dell'articolo 12, che dispone che i bambini devono essere ascoltati in particolare nelle procedure giudiziarie o amministrative che lo riguardano e tra annovera tra queste: la separazione dei genitori, la custodia, la predisposizione di cure alternative, l'adozione, la violenza, la sicurezza sociale, le cure sanitarie, l'abbandono e le situazioni di emergenza e ancora le decisioni concernenti l'istruzione, la salute, l'ambiente, le condizioni di vita e la protezione (Ruggiero, 2010). In tutti questi ambiti l'opinione del bambino va sempre ascoltata e gli va data una restituzione sulle modalità in cui ciò è stato fatto.

Il Comitato stabilisce anche la predisposizione di un'adeguata formazione per l'attuazione pratica dell'articolo 12 per tutti gli adulti che operano con i minori e include in questa categoria gli operatori addetti alla cura dei bambini, educatori e insegnanti, assistenti sociali e psicologi, avvocati, medici e operatori nell'ambito sanitario.

L'elemento trasversale, nonché il fine ultimo del General Comment n.12, è far sì che l'ascolto e la partecipazione dei ragazzi venga esplicitato chiaramente all'interno delle legislazioni nazionali poiché per l'attuazione di questo diritto occorre, prima che un cambiamento di mentalità, un cambiamento operativo che comporta la rivisitazione dei processi decisionali in tutti i contesti che riguardano l'infanzia e l'adolescenza (Ruggiero, 2010).

Dopo l'approvazione della CRC sono stati adottati altri strumenti legislativi rilevanti tra cui la Convenzione Europea sull'esercizio dei diritti dei minori del 1996, la quale riprende e approfondisce gli articoli 3 e 12 della Convenzione dell'89, ovvero il diritto all'ascolto e alla partecipazione e quello del miglior interesse del bambino.

In particolare, il testo stabilisce che bisogna promuovere i diritti dei giovani, nel loro miglior interesse e "facilitarne l'esercizio facendo in modo che possano, essi stessi o tramite altre persone od organi, essere informati e autorizzati a partecipare ai procedimenti che li riguardano dinanzi ad un'autorità giudiziaria" (Consiglio d'Europa, 1996).

In questi procedimenti i minori devono ricevere ogni informazione pertinente, essere consultati ed esprimere la propria opinione ed essere informati delle eventuali

conseguenze che tale opinione comporterebbe nella pratica e delle eventuali conseguenze di qualunque decisione.

Per quanto riguarda invece l'autorità giudiziaria, questa prima di prendere qualunque decisione, deve assicurarsi che il minore abbia ricevuto tutte le informazioni pertinenti, se necessario consultare il minore personalmente, anche in privato, direttamente o tramite altre persone od organi, con una forma adeguata alla sua maturità, a meno che ciò non vada contro gli interessi superiori del minore e deve infine fare in modo che il minore esprima la propria opinione e tenerla in debito conto.

2.6.2 La normativa in Italia

In Italia permane la diffusa convinzione che la partecipazione non sia di pertinenza di bambini e ragazzi e l'attuale legislazione nazionale in materia è frammentata e ancora insufficiente a garantire il godimento sostanziale di questo diritto.

Tra le disposizioni normative a tutela della partecipazione dei minori troviamo la legge 176 del 1991 che ratifica e rende esecutiva in Italia la Convenzione Internazionale dell'89; il nostro paese rientra così tra quelli giuridicamente vincolati al rispetto dei diritti ivi contenuti anche se non si è ancora arrivati alla loro piena ed effettiva applicazione.

Un richiamo esplicito al coinvolgimento attivo e partecipativo dei minori si trova nella legge 285 del 1997 "Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza" in cui viene istituito un fondo nazionale speciale dedicato a progetti ed interventi a favore dell'infanzia e dell'adolescenza. In linea con i principi della CRC questa norma stabilisce le finalità di questi progetti che sono: il sostegno della relazione genitori-figli, il contrasto alla povertà e alla violenza, l'istituzione di strutture residenziali per i minori, l'innovazione dei servizi socio-educativi per la prima infanzia, la realizzazione di servizi ricreativi ed educativi per il tempo libero, la promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, il miglioramento della fruizione dell'ambiente da parte del minore, lo sviluppo del benessere e della qualità della vita dei minori, la valorizzazione e il rispetto di ogni diversità.

Nell'articolo 7 di questa legge è specificato che queste finalità vanno perseguite attraverso "misure volte a promuovere la partecipazione dei bambini e degli adolescenti alla vita della comunità locale, anche amministrativa" (Gazzetta Ufficiale, 1997, art 7).

Questa norma ha anche permesso l'avvio nel 2011 del Programma nazionale P.I.P.P.I. (Programma di Intervento Per Prevenire l'Istituzionalizzazione), grazie ad un partenariato tra il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, il dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Padova e le 10 città riservatarie del fondo che hanno aderito, ovvero: Bari, Bologna, Firenze, Genova, Milano, Napoli, Palermo, Reggio Calabria, Torino, Venezia.

Questo consiste in un intervento intensivo a sostegno della genitorialità rivolto a nuclei familiari con figli da 0 a 11 anni in cui vi è il rischio di allontanamento del bambino dalla famiglia di origine e "si propone la finalità di individuare, sperimentare, valutare e codificare un approccio intensivo, continuo, flessibile, ma allo stesso tempo strutturato, di presa in carico del nucleo familiare" (Milani, Tangorra, Ciampa, Di Masi, Ius, Me, Serbati, 2013, p.1) che permetta di evitare, dove possibile, l'allontanamento o di limitarlo nel tempo.

Tra i punti irrinunciabili di questo programma vi è il pieno coinvolgimento dei veri attori, ovvero dei bambini e delle famiglie secondo una logica di multidimensionalità e co-costruzione delle risposte con le famiglie stesse, lungo tutto il processo (Milani et. al., 2013). A livello metodologico la prima implementazione di P.I.P.P.I. assume la fisionomia di una ricerca-intervento partecipata in cui i professionisti dei servizi condividono i loro saperi e le loro riflessioni con i ricercatori.

Nella legge 149 del 2001 in materia di affidamento e adozione dei minori, si legge che "l'affidamento familiare è disposto dal servizio sociale locale, previo consenso manifestato dai genitori o dal genitore esercente la potestà, ovvero dal tutore, sentito il minore che ha compiuto gli anni dodici e anche il minore di età inferiore, in considerazione della sua capacità di discernimento." (Gazzetta Ufficiale, 2001-A, art .4, comma 1).

Nell'articolo 10 al comma 5 della stessa legge si ribadisce che qualunque conferma, modifica o revoca di ogni provvedimento va disposto solo dopo aver ascoltato il bambino o ragazzo che abbia compiuto dodici anni e anche di età inferiore, in considerazione della sua capacità di discernimento (Gazzetta Ufficiale, 2001-A).

La legge 54 del 2006 che riguarda i provvedimenti di affidamento dei figli in caso di separazione dei genitori stabilisce che il giudice debba ascoltare i minori prima di prendere qualunque decisione ma anche qui non vi sono indicazioni più specifiche e

vincolanti che garantiscano la giusta rilevanza ed incidenza dell'ascolto dei giovani sulle questioni fondamentali della loro vita.

La legislazione internazionale ha sicuramente influito su quella nazionale ma nel nostro paese non si è ancora sviluppata una consapevolezza culturale unanime su questi temi e l'applicazione del diritto di partecipazione e di ascolto dei minori è ancora lenta e parziale e si registrano resistenze nelle pratiche giudiziarie.

Nonostante queste difficoltà il panorama italiano sta cambiando e sta iniziando un utilizzo appropriato e rispettoso dell'ascolto del minore; a questo proposito, l'Osservatorio Nazionale per l'infanzia e l'adolescenza nella relazione biennale sulla condizione dell'infanzia del 2008-2009 scrive che “accanto alla visione tradizionale del bambino e del ragazzo come soggetti bisognosi di protezione, se n'è andata affermando nel tempo un'altra che li propone come soggetti protagonisti e soggetti di diritto in ogni ambito, da quello familiare a quello scolastico e sociale. Questa linea di tendenza appare più evidente quando si affrontano i temi della partecipazione sociale e del patto intergenerazionale” (Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, 2009, pp. VII-VIII).

La partecipazione dei minori alle questioni che li riguardano direttamente negli ultimi anni sta assumendo un peso sempre maggiore e questo è testimoniato anche dalla diffusione di alcune linee guida nazionali pubblicate dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, che hanno lo scopo di porre rimedio alla frammentarietà delle normative e delle pratiche che riguardano i minori e di creare interventi uniformi su tutto il territorio italiano.

Tra queste vanno ricordate le ‘Linee di indirizzo sull'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità’, in cui si raccomanda di “garantire a ogni bambino il diritto di partecipare in prima persona al percorso di analisi e progettazione rispetto alla propria situazione insieme ai genitori, al gruppo di professionisti responsabili e ad altre figure coinvolte” (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017-A, p. 45).

Un altro documento da prendere in considerazione è quello delle ‘Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni’, dove emerge una scarsa partecipazione di bambini e ragazzi alla definizione del proprio progetto educativo; da qui la raccomandazione a tutti i professionisti che lavorano nei contesti di accoglienza a garantire l'ascolto del minore che gli permetta di esprimere il proprio punto di vista e di

partecipare alla definizione del proprio percorso. Si specifica che è necessario raccogliere pensieri ed opinioni dei giovani in merito alla propria situazione, che sono utili anche a conoscere più a fondo la loro condizione e si sottolinea l'importanza di fornire loro tutte le informazioni sul progetto di vita e sul percorso di accoglienza. Al fine di promuovere una cultura dell'ascolto e della partecipazione si raccomanda inoltre di formare adeguatamente gli operatori in merito a questi temi attraverso varie attività formative (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017-B).

CAPITOLO 3

IL PROGETTO EDUCATIVO PARTECIPATO

Nel capitolo precedente abbiamo delineato cosa si intende per partecipazione dei bambini e dei ragazzi e le sue caratteristiche principali. Tra queste abbiamo menzionato la rilevanza, ovvero l'importanza che qualsiasi processo partecipativo deve avere per la vita e l'esperienza dei minori perché essi possano esservi interessati e perché possano sperimentare l'effetto del loro contributo.

Nei contesti di accoglienza, il progetto educativo individualizzato riguarda direttamente la vita dei giovani poiché esso descrive il loro percorso durante il periodo che essi passano lontano dalla famiglia, gli obiettivi e le attività per raggiungerli.

Il PEI solitamente è realizzato da professionisti che conoscono il minore e che “stabiliscono per lui, più che con lui, i bisogni, i punti di forza, le fatiche e gli obiettivi da porsi, nel migliore dei casi avendone prima parlato con il ragazzo [...] o raccontandogli in seguito cosa è stato scritto” (SOS Italia, 2017, p. 7). Nel caso si tratti di bambini invece spesso essi sono ritenuti troppo piccoli e non vengono coinvolti in alcun modo nella progettazione.

Fortunatamente negli ultimi anni alcune realtà educative stanno sperimentando diverse forme di partecipazione dei minori e hanno iniziato a adottare dei PEI partecipati.¹

In questo capitolo argomenteremo come la partecipazione del minore al suo progetto educativo sia fondamentale per la buona riuscita dell'intervento e spiegheremo perché è importante che egli abbia un ruolo attivo e consapevole nella definizione degli obiettivi e delle attività che dovrà svolgere.

3.1 Modelli di progettazione educativa a confronto

Per comprendere le potenzialità dei progetti partecipati è utile fare una breve disamina in merito a due diversi modelli di progettazione educativa.

¹ Il termine PEI partecipato viene utilizzato nell'elaborato per indicare un PEI scritto con il minore attraverso una metodologia partecipata. Allo stesso modo, per evitare ridondanze nel testo, in qualità di abbreviazione si utilizzerà anche la denominazione PEPa o Progetto educativo partecipato.

Il primo approccio è quello razionale, mutuato dal modello della scelta razionale elaborato dalle scienze economiche, il quale rimanda ad una causalità di tipo lineare secondo cui vi è un nesso obbligato tra il problema individuato, gli strumenti messi in atto e gli esiti conseguiti (Santamaria, 2021).

Questo modello è caratterizzato da una notevole rigidità e da un'alta pre-strutturazione, che di fatto crea un allontanamento tra i professionisti educativi e i ragazzi a cui il progetto è rivolto; tale approccio assume che l'adulto sia l'unica persona in grado di individuare il problema, definire gli obiettivi, vagliare le alternative e trovare la soluzione migliore e mette l'educatore in una posizione di onnipotenza, in cui egli è in grado di stabilire a priori e in autonomia obiettivi, tempi e attività (Leone, Prezza, 2003). In realtà, in ambito educativo, la distanza tra colui che decide il progetto e il destinatario è un elemento di forte criticità poiché questa genera, con ogni probabilità, un divario tra gli obiettivi dichiarati e quelli raggiunti e la costruzione di progetti standardizzati che non rispettano l'unicità di ogni singola persona e della sua situazione.

Questo modello dà grande importanza ai risultati finali, non prevede processi di negoziazione e di co-responsabilità con gli altri soggetti coinvolti e non si rivela pertanto adatto alla progettazione che riguarda le persone e ancor meno al cammino di bambini e ragazzi.

Un secondo modello di progettazione è quello partecipato, che deriva da una critica dell'approccio razionale che ha tralasciato la dimensione processuale, l'importanza dell'interazione sociale e della dimensione cognitivo-emotiva (Leone, Prezza, 2003).

In questo caso i beneficiari dell'intervento vengono coinvolti in tutte le fasi della progettazione e il ruolo degli operatori è quello di promuovere l'*empowerment* dei destinatari del progetto, attraverso una modalità dialogica che prevede la loro partecipazione diretta. Gli educatori lavorano quindi con la persona considerandola nella sua globalità e non solo in riferimento al bisogno espresso, accompagnandola nel suo percorso di cambiamento che viene continuamente condiviso, rinegoziato, deciso insieme. A differenza del modello precedente viene dato più rilievo al processo che non al risultato, in quanto l'efficacia della progettazione non sta nella realizzazione di tutti gli obiettivi ma risiede nel processo di crescita della persona, nella maggior consapevolezza che acquisisce, nel fatto che sappia guardare dentro di sé ed esprimere ciò che pensa e desidera (Auriemma, 2020-21).

Il fatto che i destinatari del progetto partecipino alla costruzione dello stesso permette di identificare le loro reali esigenze e i loro punti di forza e dà luogo a una progettazione dinamica e dialogica, in cui ogni progetto educativo è un'ipotesi di lavoro, un primo orientamento operativo che richiede poi continui aggiustamenti e mediazioni. L'opinione di chi scrive è che questo modello di progettazione sia il più virtuoso nel perseguire il miglior interesse dei minori accolti in comunità e il più efficace per strutturare il loro percorso educativo.

3.2 Il PEI partecipato

Le 'Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni', redatte dall'Istituto degli Innocenti in accordo con il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2017-B), sono finalizzate a indirizzare e uniformare gli interventi di accoglienza di tipo familiare di tutto il territorio nazionale. In questo documento viene ribadita in più punti la necessità di garantire il coinvolgimento dei bambini in tutte le fasi della loro accoglienza e si chiarisce che "gli adulti che partecipano al progetto di accoglienza [...] sono chiamati a: osservare il principio del superiore interesse del bambino, a rispettare i suoi diritti, ad ascoltarlo, informarlo e coinvolgerlo nelle decisioni che lo riguardano" (Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, 2017-B, p. 12).

Più nello specifico, per quanto riguarda il PEI, le linee guida raccomandano agli operatori dei servizi di sviluppare una modalità di progettazione partecipata; si legge infatti che "il PEI è un documento dinamico e partecipato e va elaborato coinvolgendo il bambino, nelle forme adeguate al suo sviluppo psico-fisico ed evolutivo e, se possibile, la sua famiglia" (Ivi, p. 33) e ancora che "il servizio residenziale struttura il proprio modello di intervento garantendo il diritto all'ascolto e alla partecipazione dei bambini accolti nella costruzione del loro percorso di accoglienza. In particolare, è assicurata la partecipazione del bambino alla definizione e alla periodica revisione del suo PEI" (Ivi, p.37).

Negli ultimi anni alcune realtà educative hanno compreso la rilevanza e il valore di queste raccomandazioni, si sono interrogate sulla necessità di adottare la partecipazione come prassi educativa quotidiana e hanno iniziato ad utilizzare una metodologia partecipata all'interno della progettazione individualizzata, rivisitando alcuni punti del

PEI tradizionale o implementandolo con delle schede aggiuntive, spesso in forma semplificata per i più piccoli, che facilitino il coinvolgimento dei minori.

Tra questi possiamo senz'altro annoverare l'associazione nazionale SOS Villaggi dei Bambini Italia² che ha promosso incontri, *workshop*, iniziative e percorsi di formazione sul tema della partecipazione e ha introdotto in via sperimentale degli strumenti di progettazione partecipata, in particolare nei Villaggi SOS di Trento, Ostuni e Vicenza: in quest'ultimo ho svolto il tirocinio formativo e a questa esperienza devo l'idea di approfondire e sviluppare il tema della partecipazione all'interno della progettazione educativa dei minori.

Vediamo allora in cosa consiste il progetto educativo partecipato, che per comodità chiameremo anche PEPa³ e quali sono gli accorgimenti da adottare per una sua consapevole co-costruzione.

Il PEI partecipato è uno strumento educativo potentissimo caratterizzato da un'appartenenza multipla poiché viene scritto e pensato in totale condivisione tra il bambino o ragazzo e l'equipe educativa (Pedron, 2014).

Il progetto è per sua natura elastico, viene proposto dagli educatori dopo circa 3-4 mesi dall'inserimento in comunità, ma è il minore a scegliere le priorità e quindi la struttura dei capitoli e dei paragrafi (Pedron, 2014).

Per quanto riguarda la stesura del progetto educativo partecipato si può partire da delle griglie di base o dalla compilazione delle diverse aree tematiche, come avviene nel PEI classico, ma è importante che i contenuti siano definiti attraverso il dialogo e il confronto tra il ragazzo e l'equipe, in un'attività di mediazione continua tra le diverse visioni che implica una predisposizione degli educatori a mettersi in gioco e ad accogliere gli aspetti dell'altra persona che emergono dalla partecipazione (Pedron, 2014).

Il PEPa è anche “un processo relazionale di co-costruzione quotidiana tra adulti-educatori e ciascun ragazzo della comunità” (Bastianoni, Baiamonte, 2014, p.11).

² L'associazione SOS Villaggi dei Bambini Italia nasce nel 1963 a Trento, insieme al primo Villaggio SOS italiano. Aderisce ai principi e alle linee guida di SOS Children's Villages International, per il cui approfondimento si rimanda alla nota n. 4.

³ L'acronimo è tratto dall'articolo ad opera di Fabrizio Pedron dal titolo “P.E.Pa. (Progetto Educativo Partecipato). Strumenti di partecipazione possibile” (2014).

Il prerequisito della progettazione partecipata è dunque la costruzione di una relazione significativa tra l'educatore e il bambino o ragazzo in cui l'adulto viene percepito come affidabile e responsabile dai minori.

L'educatore deve promuovere dei processi di familiarizzazione che permettono al ragazzo di passare dall'estraneità alla significatività: deve cioè farsi conoscere nella sua specifica soggettività, rendersi accessibile ed essere presente. È poi importante costruire una storia in comune con i minori, condividendo spazi e tempi della vita quotidiana (Bastianoni, Baiamonte, 2014).

Nelle strutture residenziali la quotidianità è determinante in quanto i momenti di vita vissuti insieme giorno dopo giorno rendono possibile la condivisione di esperienze e di significati tra educatori e bambini e assumono una valenza educativa rilevante.

F. Pedron (2014), educatore, formatore ed esperto della partecipazione per l'organizzazione internazionale SOS Villaggio dei bambini⁴, si è occupato molto di questo tema e della sua implementazione all'interno delle comunità residenziali per minori e in uno dei suoi articoli racconta l'esperienza della Comunità Murialdo in Trentino Alto Adige⁵, che ha avviato una sperimentazione e alcune importanti riflessioni in merito al reale coinvolgimento di bambini e ragazzi nella definizione del loro progetto educativo individualizzato. Egli sottolinea l'importanza di coinvolgere bambini e ragazzi fin dal loro ingresso nel servizio, durante i primi incontri con l'equipe, in cui gli educatori devono spiegare chiaramente le motivazioni e le finalità dell'accoglienza e dar loro informazioni sul progetto educativo che si andrà a costruire insieme, lasciando però il dovuto spazio ai pensieri, alle paure e alle aspettative dei ragazzi e ponendosi in un atteggiamento di ascolto attivo.

L'autore suggerisce anche di scrivere il progetto partecipato in due momenti diversi a distanza di qualche giorno l'uno dall'altro, in modo da lasciare uno spazio di elaborazione e riflessione al ragazzo: nel primo incontro l'equipe e il minore si confrontano per fare una 'fotografia' della situazione di partenza del ragazzo che include

⁴ SOS Children's Villages fu fondata nel 1949 in Austria da Hermann Gmeiner ed è oggi la più grande Organizzazione a livello mondiale impegnata nel sostegno di bambini privi di idonee cure familiari. Oggi opera in 136 paesi con 572 Villaggi SOS nel mondo. In Italia, oltre a quello di Vicenza, presso cui ho svolto il tirocinio formativo, sono presenti altri quattro villaggi SOS a Trento, Ostuni, Mantova e Saronno, organizzati in comunità familiari.

⁵ La comunità Murialdo opera nel territorio dal 1979 e si occupa dell'accoglienza, dell'educazione e della formazione di bambini e ragazzi e del sostegno alle loro famiglie.

le motivazioni dell'inserimento, la visione personale della sua storia e la sua situazione attuale; questo può essere un momento autobiografico importante in quanto gli permette di riflettere su di sé, sui suoi bisogni e necessità e di definire le traiettorie del suo percorso (Pedron, 2014). Nel secondo momento si individuano invece gli obiettivi educativi e gli strumenti necessari per raggiungerli e l'educatore ha il compito di orientare il ragazzo verso obiettivi raggiungibili e realistici, senza imporre mai la sua visione; questa può rivelarsi un'ottima occasione per far sperimentare ai minori accolti l'autonomia, che non consiste nel fare tutto da soli ma che ha a che fare con l'interdipendenza, che permette loro di comprendere l'importanza delle relazioni con gli altri e dell'essere parte di una rete (Pedron, 2014).

L'equipe si occuperà poi di rileggere quanto è stato scritto e di sistemare eventuali imprecisioni lessicali, senza tuttavia stravolgere lo stile del ragazzo, dal momento che il linguaggio utilizzato riflette molto di lui e di ciò che pensa (Pedron, 2014).

Per quanto riguarda la verifica del progetto educativo, questa serve a valutare gli obiettivi raggiunti, a modificarne alcuni e a fissarne di nuovi per i mesi successivi. Ha lo stesso valore del progetto iniziale ma in più, attraverso la rilettura condivisa del percorso fatto fino a quel momento, può diventare un passaggio importante per sottolineare e valorizzare i cambiamenti avvenuti e per apprendere nuove prospettive; in questo modo la verifica del PEI diventa la rappresentazione scritta del cammino del minore, che gli consente di vedere i propri passi nero su bianco e di rileggere i suoi bisogni (Pedron, 2014).

Vediamo ora alcuni principi che è necessario tenere in considerazione per poter sviluppare un progetto educativo partecipato efficace, che sono alla base di ogni processo partecipativo che coinvolge i ragazzi (Lansdown, 2001):

- I bambini devono conoscere le motivazioni e gli scopi del progetto educativo e le informazioni devono essere tradotte in un formato accessibile e adatto ad ogni età;
- Per incrementare il loro impegno ed interesse, i minori vanno coinvolti fin dalle prime fasi dell'accoglienza, come abbiamo visto precedentemente;
- All'interno del servizio educativo o della comunità, tutti i giovani devono essere trattati con lo stesso rispetto senza distinzione di età, classe sociale, etnia, capacità o altre caratteristiche;

- È fondamentale stabilire delle regole chiare e semplici sin dal principio, che siano condivise e accettate dai ragazzi e dall'equipe;
- La partecipazione al PEI non può essere imposta ma deve essere volontaria.

Gli educatori, inoltre, nella co-costruzione del PEPa dovrebbero prestare attenzione ad alcuni aspetti, che sono tutt'altro che scontati (Lansdown, 2001): innanzitutto devono essere pronti ad ascoltare le idee, i pensieri e le priorità dei ragazzi, liberandosi dal pregiudizio, spesso inconscio, che siano meno assennate e pertinenti rispetto a quelle degli adulti; allo stesso modo è necessario prendere in seria considerazione le loro opinioni, accogliendo ciò che dicono con rispetto e serietà; occorre poi che l'equipe tenga sempre a mente che i bambini e i ragazzi, anche della stessa età, non sono mai un gruppo omogeneo e occorre quindi saper vedere e far emergere le specificità di ognuno e utilizzare modalità e approcci ogni volta diversi, evitando standardizzazioni di qualunque genere. Gli educatori devono anche essere pronti a ricevere critiche, poiché dal confronto che sta alla base del progetto educativo partecipato, emergeranno da parte dei ragazzi idee, convinzioni e punti di vista che potranno differire notevolmente dalle loro.

3.3 Perché utilizzare il progetto educativo partecipato?

Il coinvolgimento dei minori alla stesura e alla definizione del loro percorso di crescita può essere un processo complesso e non privo di difficoltà ma porta con sé dei risvolti estremamente positivi per i ragazzi, che proveremo a delineare nel prossimo paragrafo e rappresenta una vera e propria sfida per gli educatori, che devono modificare il loro approccio, il modo di lavorare e il loro ruolo.

3.3.1 Vantaggi per i ragazzi

I ragazzi che vivono in comunità solitamente hanno sperimentato la perdita di legami significativi precoci e hanno alle spalle storie difficili di rifiuti o abbandoni; in queste situazioni un approccio partecipato può trasformare significativamente la visione del mondo del ragazzo, che attraverso il dialogo e il confronto con gli educatori può apprendere nuovi modi di interpretare la realtà attuale, presente e futura. In questo senso possiamo dire che il PEPa permette l'incontro con una pluralità di sguardi e con punti di vista differenti, valorizzando questa diversità che può dar luogo a prospettive nuove e

inedite. Ma il cambiamento può riguardare anche i vecchi schemi relazionali disfunzionali del minore, in quanto il ‘fare insieme’ e l’aver obiettivi comuni generalmente rafforza la relazione educativa, aiuta il giovane a sviluppare relazioni empatiche e basate sulla fiducia e ad evitare strategie di fuga o di evitamento.

La progettazione partecipata “è l’occasione, per ragazzo ed educatore, di parlarsi senza giudizi, di dirsi anche delle cose scomode che possono generare conflitti, dare un nome a ciò che provano” (Auriemma, 2020-21, p. 82), dal momento che l’ascolto autentico accorcia le distanze, favorisce la reciproca comprensione e un’interazione migliore.

Attraverso la costruzione partecipata del loro progetto educativo i ragazzi hanno la possibilità di essere co-autori e attori del proprio percorso di crescita, smettendo così di sentirsi vittime o soggetti passivi: poter scegliere e poter prendere decisioni sulla propria vita stimola le capacità cognitive e riflessive dei bambini, li rende più consapevoli e li responsabilizza.

Inoltre, partecipando alla definizione del proprio PEI, il ragazzo potrà percepirlo come il ‘suo’ progetto e non come qualcosa di già deciso e calato dall’alto, e sarà più motivato a raggiungere i traguardi che egli stesso ha contribuito a determinare. (Pandolfi, 2020).

Come abbiamo visto precedentemente, la progettualità educativa ha sempre uno sguardo rivolto al futuro e coinvolgere bambini e ragazzi alla sua costruzione permette loro di pensarsi nel domani e di avere una visione prospettica della loro vita, dove il presente non è più l’unico orizzonte temporale da considerare e dove trovano spazio speranze, sogni e la dimensione del possibile.

L’adozione di prassi partecipative nei contesti di accoglienza dà altresì modo ai ragazzi di ricostruire una nuova immagine di sé, di aumentare l’autostima e di sviluppare un senso di autoefficacia (Pandolfi, 2020); questo perché un bambino o un’adolescente che si sentono sinceramente presi sul serio, tendono a leggere nell’atteggiamento dell’adulto un giudizio di valore positivo sul proprio conto e avvertono fiducia nei loro confronti (Barrilà, 2019).

Nel PEI partecipato i ragazzi concordano responsabilmente con l’equipe gli obiettivi educativi e le attività da realizzare; questa operazione consente loro di allenare la capacità di programmazione, utile per la pianificazione di semplici impegni e scadenze

quotidiane ma ancor più fondamentale per permettere ai ragazzi di organizzare in autonomia la loro vita quando il loro percorso di accoglienza in comunità sarà terminato.

3.3.2 Una nuova sfida per gli educatori

Dopo aver riflettuto sulle potenzialità date dalla progettazione partecipata, cerchiamo ora di capire cosa questa comporti per gli educatori che lavorano con i minori e come essa incida sul modo di porsi e di lavorare e sul loro ruolo.

Innanzitutto, i professionisti devono essere pronti a mettersi in gioco e ad accettare di sbagliare, devono essere disposti ad imparare modalità e approcci di lavoro diversi, a rivedere le loro prassi educative, evitando di rimanere ancorati alla progettazione tradizionale, che hanno utilizzato per anni (Auriemma, 2020-21). Non si tratta, ovviamente, di mettere in discussione il PEI classico, che è uno strumento professionale fondamentale, ma di migliorarlo, laddove possibile.

Come già accennato, gli educatori che abbracciano un'ottica partecipativa lavorano *con* e non più *per* i ragazzi e questo semplice assunto implica in realtà molte sfide: è necessario riuscire a comprendere ed accettare lo sguardo dei bambini o degli adolescenti, rispettare le loro idee ed opinioni e ciò significa essere disposti a concedere una parte del proprio potere decisionale. Per far ciò occorre modificare la natura stessa della relazione educativa, dove tradizionalmente ci sono adulti competenti che fanno ciò che è meglio per i minori e questi ultimi che si adattano alle scelte altrui, senza avere voce in capitolo. Diventa allora necessario che gli educatori sviluppino capacità di negoziazione e mediazione in merito a responsabilità, competenze e punti di vista grazie ai quali possono permettere ai ragazzi di aprirsi, di esprimersi, di dire ciò che pensano, di esplicitare vissuti e stati d'animo.

Spesso i giovani inseriti nei percorsi di accoglienza non sanno cos'è il PEI o lo percepiscono come una 'scheda da compilare' in cui loro sono gli oggetti dell'intervento e non i soggetti attivi (Auriemma, 2020-21). È molto importante che le professionalità educative sappiamo trasmettere l'importanza e il valore dell'essere protagonisti e per far ciò è necessario andare oltre i PEPa, facendo 'respirare' quotidianamente ai bambini diverse prassi partecipate.

Un'altra competenza su cui dovrebbero focalizzarsi gli educatori che intendono adottare delle modalità partecipate, è la capacità di saper condividere e affrontare le

difficoltà legate alle emozioni che potrebbero emergere durante la co-costruzione e la verifica del progetto educativo: si tratta del “saper-stare”, di quella prossimità e contatto su cui si fonda la relazione educativa.

Aprirsi al confronto e all’incontro tra diverse opinioni significa cercare continuamente modalità e spazi adatti che consentano al ragazzo di emergere, di comunicare e di raccontare di sé ma vuol dire anche scendere a compromessi, accettare il conflitto ed eventuali critiche sulla propria visione del mondo: “l’importante è saper gestire il conflitto, le situazioni di contrasto, le divergenze, mettendole per iscritto nel PEI partecipato, trovando delle parole in cui entrambi si possano riconoscere” (Auriemma, 2020-21. P. 88).

Collocarsi in una dimensione partecipativa richiede agli educatori consapevolezza, attenzione, competenza ed impegno ma implica soprattutto l’adozione di una prospettiva nuova basata sulla “motivazione autentica e sulla disponibilità alla fatica” (Pedron, 2014, p.10) secondo l’approccio “del prendersi cura della persona per ricostruire assieme” (Ivi, p.9) e non di mera cura di un disagio; “occorre che gli adulti abbiano sempre in mente una dimensione futura di possibilità (e di rischio) a cui guardare per immaginare creativamente la trasformazione del possibile in opportunità e progettualità” (Zorzi et al., 2019, p. 93).

La condivisione con bambini e ragazzi dà ricchezza, gioia e soddisfazione ma è anche faticosa e frustrante perché fa emergere i limiti e le debolezze degli adulti e li mette continuamente a confronto con l’imprevisto (Pedron, 2014, p.10). Il modo migliore per affrontare la dinamicità, la complessità e l’inaspettato insiti nelle relazioni educative è quello di ricorrere all’improvvisazione, intesa come conoscenza tacita, tecnica e radicata in un ampio e conscio repertorio di esperienza che permette agli educatori di rispondere al non ancora noto e all’imprevisto con padronanza e creatività (Zorzi et al., 2019).

Saper improvvisare è un’arte esperta che “porta a creare e a modificare l’attività educativa perché sia efficace e generativa rispetto all’imprevedibilità incontrata” (Zorzi et al., p.95) e che “apre all’ascolto e all’osservazione [...] per esplorare le opportunità che si danno nel presente, fidandosi di quello che c’è, della relazione, del processo” (Ibidem). Inoltre, l’attitudine improvvisativa aiuta ad accogliere serenamente ciò che accade, compreso l’errore e questo libera gli educatori dalla paura di sbagliare, rendendoli autentici all’interno della relazione educativa e dando loro la libertà di palesare eventuali

limiti e di prendere tempo qualora ve ne fosse bisogno (Zorzi et al, 2019). Per tutte queste ragioni l'improvvisazione è una competenza fondamentale nell'ambito della progettazione educativa e rappresenta un'altra sfida per gli educatori che intendono adottare una metodologia partecipata.

3.4 Resistenze alla partecipazione da parte dei professionisti

La partecipazione, in genere, è vista come un aspetto positivo e difficilmente troveremo qualcuno che sia del tutto contrario alla sua implementazione.

Tuttavia, gli educatori e i professionisti con cui essi si relazionano per la costruzione del PEI quali, l'assistente sociale, lo psicologo, l'eventuale tutore legale, il neuropsichiatra, possono ostacolare la partecipazione, a volte senza rendersene conto, cadendo in alcune trappole, a cui è bene prestare attenzione (Ranieri, 2017).

La prima trappola può essere un coinvolgimento di facciata dei titolari del progetto educativo, che non hanno alcuna influenza effettiva su di esso. Questo avviene quando viene chiesto un parere o si parla loro dei contenuti quando sono già state prese le decisioni oppure quando gli educatori prendono in considerazione solo gli aspetti che sono in linea con la propria visione, trascurando le opinioni diverse dalle loro. O ancora quando le scadenze di presentazione dei progetti sono talmente vicine nel tempo da non consentire modifiche sostanziali, nel caso in cui la partecipazione riguardi questioni poco importanti o quando le proposte e le riflessioni dei ragazzi non hanno un seguito concreto (Ranieri, 2017).

La seconda trappola è costituita dalla scelta dei setting, che possono rivelarsi inadeguati e disincentivare la partecipazione: quando si costruisce il PEPa insieme ai bambini e ragazzi, si chiede loro di condividere il loro passato, di riflettere sui propri limiti e potenzialità, di mettere a fuoco ciò che vogliono e ritengono giusto per sé stessi e per far ciò occorre trovare un luogo familiare, tranquillo o dove comunque possano sentirsi pienamente a proprio agio (Ranieri, 2017).

Un altro aspetto che può ostacolare la partecipazione è il paternalismo, ovvero la convinzione da parte degli adulti di essere gli unici a sapere cosa è meglio per i ragazzi o la presunzione di sapere cosa pensano e vogliono gli educandi, senza chiederlo direttamente a loro. Siamo in presenza di un atteggiamento paternalista anche quando gli

educatori evitano di condividere certe informazioni con i bambini con l'intento di proteggerli o quando ci si pone nei loro confronti senza presupporre un rapporto alla pari in cui le parti hanno uguale potere e dignità (Ranieri, 2017).

Per approfondire i motivi della difficoltà dei servizi sociali ed educativi in Italia nel promuovere la partecipazione dei bambini, risulta molto utile il contributo di V. Belotti (2016-B), uno dei massimi esponenti italiani della sociologia dell'infanzia, nonché esperto delle politiche di welfare per i bambini. Egli dal 2009 al 2015 ha condotto delle ricerche nel nord est dell'Italia per mettere in luce il punto di vista degli operatori nei confronti della partecipazione dei minori al loro percorso educativo o di cura. Da tali indagini sono emersi tre macro-atteggiamenti degli operatori verso i temi partecipativi che sono (Belotti,2016-B):

- adesione, che denota apertura verso queste esperienze e coinvolgimento attivo nella sua promozione;
- compiacenza, ovvero l'atteggiamento che deriva da un'apertura ideologica ma anche da una scarsa adesione emotiva e cognitiva che si riflette in un atteggiamento passivo verso la partecipazione;
- scetticismo, in cui prevale la visione che la partecipazione non sia adatta e praticabile, soprattutto se riferita ai bambini accolti nelle comunità; in questo caso non c'è un'opposizione verso gli strumenti partecipativi ma nemmeno l'impegno a rimuovere gli ostacoli alla sua realizzazione.

Dalle parole dei professionisti della cura e della tutela dei minori sembrano prevalere approcci di compiacenza e di scetticismo nei confronti delle proposte partecipative; sono emersi in particolare dubbi e preoccupazioni in ordine a tre questioni: in primis la preoccupazione che la partecipazione dei bambini possa sfociare in malessere, ansia e situazioni dolorose, ad esempio durante rivisitazione della loro biografia, unita al timore di non avere le competenze per affrontarle; in secondo luogo gli educatori hanno esplicitato la paura che il coinvolgimento dei minori possa farli entrare troppo nel merito del loro lavoro, modificando la distribuzione di potere tra adulti e bambini, lasciando a questi ultimi una sorta di onnipotenza; l'ultima questione riguarda invece la perplessità sul lasciar prendere decisioni ai ragazzi e la ferma convinzione che l'ultima parola spetti agli adulti (Belotti, 2016-B).

Le perplessità, i dubbi e i timori degli operatori sono, in parte comprensibili poiché il coinvolgimento di bambini e ragazzi, come abbiamo visto, è un processo complesso e non privo di difficoltà ma riconoscere gli aspetti che si pongono come ostacoli alla loro partecipazione in ambito educativo, permette di acquisire consapevolezza e di superarli nell'ottica del migliore interesse del bambino.

CONCLUSIONI

La stesura di questo lavoro ha comportato una riflessione approfondita sul tema della partecipazione di bambini e ragazzi alle questioni che riguardano la propria vita che ha confermato l'importanza di garantire loro l'esercizio di questo diritto, tanto più se si tratta di minori accolti nei servizi educativi.

Dar loro la possibilità di esprimere pensieri ed opinioni in merito al progetto educativo individualizzato e riconoscergli un ruolo attivo e consapevole nella definizione degli obiettivi e delle attività che dovranno svolgere non solo è fondamentale per la buona riuscita dell'intervento ma lo stesso processo di co-costruzione del PEI può diventare motore di crescita e di sviluppo per bambini e ragazzi.

Attraverso la progettazione partecipata i minori possono mettere pensiero sulla loro esperienza e avere uno spazio di riflessione dove cercare risposte ai propri bisogni; ciò gli consente inoltre di potenziare le capacità cognitive e relazionali e di tornare ad avere fiducia negli altri e negli adulti beneficiando di una relazione educativa significativa, aperta ed accogliente.

Poter incidere direttamente sul loro percorso di vita rafforza l'autostima, il senso di autoefficacia e la capacità di programmazione di bambini e adolescenti, li toglie da un ruolo passivo in cui sottostanno a decisioni altrui e può aiutarli ad essere più consapevoli, responsabili ed autonomi.

Il potere trasformativo del progetto educativo partecipato è evidente se pensiamo che il dialogo e il confronto con gli educatori consente a questi ragazzi di entrare in contatto con una pluralità di sguardi e con punti di vista diversi che possono concorrere a modificare la loro visione del mondo e ad apprendere prospettive e traiettorie inedite da percorrere.

Tra gli aspetti più rilevanti emersi da questo lavoro vi sono gli effetti che l'adozione di strumenti partecipativi comporta per gli educatori: è stato interessante comprendere le sfide con cui devono confrontarsi i professionisti che utilizzano il PEPa, che sono anch'essi chiamati ad accogliere il cambiamento; per poter essere dei facilitatori della partecipazione, infatti, occorre che gli adulti abbraccino l'idea che i bambini, anche i più piccoli, sono perfettamente in grado di dire la loro su tutto ciò che li riguarda, anche se lo fanno in modo diverso da quello degli adulti e che non li vedano più solo come soggetti

fragili da proteggere ma come titolari di diritti, di idee ed opinioni che hanno lo stesso valore di quelle dei 'grandi' e che vanno quindi trattate con rispetto e attenzione.

Per far ciò è necessario che gli educatori siano disposti a riequilibrare il loro ruolo all'interno della relazione educativa, lasciando un po' di spazio e di potere ai ragazzi.

Dal punto di vista pratico il progetto educativo individualizzato è uno strumento per sua natura flessibile e gli educatori che lo utilizzano devono operare continue modifiche e aggiustamenti rispetto al programma originale, di partenza, intraprendendo un cammino che non è lineare ma imprevedibile. Occorre quindi che i professionisti sviluppino capacità di ascolto, di mediazione e di improvvisazione consapevole e che siano pronti alla negoziazione, al dialogo e anche agli scontri che inevitabilmente fanno parte del gioco.

Per concludere, utilizzare prassi e strumenti partecipati all'interno dei servizi educativi per i minori implica un processo difficile, senz'altro faticoso e a tratti essere frustrante, che richiede consapevolezza, impegno e competenza ma sulla base quanto è emerso fino a qui, si è fermamente convinti che valga la pena orientarsi verso una concreta partecipazione di bambini e ragazzi, poiché solo ascoltandoli, consultandoli e tenendone in debita considerazione le opinioni, si può perseguire il loro miglior interesse e progettare interventi efficaci e costruiti su misura per ogni bambino nella sua specificità.

Ringraziamenti

Desidero ringraziare tutte le persone che mi hanno sostenuto, nei modi più diversi, in questo percorso.

A partire da Davide, compagno presente, nonché il mio più grande sostenitore: grazie per avermi motivato, supportato e sopportato e per aver condiviso con me ogni singolo passo di questo cammino.

Un grazie immenso anche alle amiche e agli amici di sempre che mi sono stati accanto, festeggiando con me ogni buon risultato e aiutandomi a sdrammatizzare nei momenti di sconforto.

Sono grata agli educatori e a tutti i ragazzi di 'Casa Giovani' del Villaggio SOS di Vicenza: i pochi mesi con voi sono stati ricchi di stimoli, domande ed emozioni, è stata un'esperienza a tratti faticosa ma senz'altro "illuminante" che mi ha insegnato davvero molto.

Infine, ringrazio di cuore i miei genitori che hanno contribuito a farmi diventare quella che sono e per tutto ciò che mi hanno trasmesso.

BIBLIOGRAFIA

Agostinetto, L. (2013). *Educare. Epistemologia pedagogica, logica formativa e pratica educativa*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore.

Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Planning Association*, vol.35, pp.216-224.

Auriemma, S. (2020-21). *La partecipazione dei minori nella progettazione educativa individualizzata. L'esperienza al Villaggio SOS di Trento*. Università degli Studi di Ferrara.

Barrilà, D. (2019). Ascolto e minori: una sincera, necessaria, svolta bidirezionale. *Minori giustizia*, n.3, pp. 129 -137.

Bastianoni, P., Baiamonte M. (2014). *Il progetto educativo nelle comunità per minori. Cos'è e come si costruisce*. Trento: Edizioni Erickson.

Bertolini, P., Caronia L. (2015). *Ragazzi difficili. pedagogia interpretativa e linee di intervento*. Milano: Franco Angeli.

Belotti, V., La Mendola, S. (a cura di), (2010). *Il futuro nel presente. Per una sociologia delle bambine e dei bambini*. Milano: Edizioni Angelo Guerini e Associati.

Belotti, V. (2016-A). *Making the difference. Le forme della partecipazione dei ragazzi nell'accoglienza etero-familiare. Opportunità, resistenze, nodi critici*. In "Eccoci. Le esperienze di partecipazione collettiva dei ragazzi e delle ragazze in accoglienza nel Veneto", atti del convegno regionale, Vicenza.

Belotti, V. (2016-B). *Tra adesione, compiacenza e scetticismo. La prospettiva degli adulti sulla partecipazione dei ragazzi nel sistema di protezione sociale italiano*. In Belloni, M.C., Bosisio, R., Olagnero, M., (a cura di). *Traguardo infanzia. Benessere, partecipazione e cittadinanza*. (pp. 110-126). Torino: Accademia University Press.

Belotti, V., Ruggiero, R. (2008). *Vent'anni d'infanzia. Retorica e diritti dei bambini dopo la convenzione dell'Ottantanove*. Milano: Edizioni Angelo Guerini e Associati.

- Bosisio, R., Long, J. (2016). *Bambini e accesso ai diritti e alla giustizia*. In Belloni, M.C., Bosisio, R., Olagnero, M., (a cura di). *Traguardo infanzia. Benessere, partecipazione e cittadinanza*. (pp. 127-141). Torino: Accademia University Press.
- Brandani, W., Tomisich, M. (2021). *La progettazione educativa. Il lavoro sociale nei contesti educativi*. Roma: Carocci Editore.
- Hart, R.A. (1992), *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*, in «Innocenti Essays», n.4.
- Kanizsa, S., Tramma, S. (2014), *Introduzione alla pedagogia e al lavoro educativo*. Roma: Carocci Editore.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting Children's Participation in Democratic Decision-making*, UNICEF Innocenti Research Centre.
- Leone, L., Prezza M. (2003). *Costruire e valutare i progetti nel sociale, Manuale operativo per chi lavora su progetti in campo sanitario, sociale, educativo e culturale*. Milano: Franco Angeli.
- Lundi, L. (2007). *Voice' is not enough: conceptualizing Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child*. *British Educational Research Journal*, vol. 33, pp. 927-942.
- Milani, L. (2017). *La progettualità educativa. Come svilupparla in educatori e pedagogisti*. *Pedagogia Oggi*, fasc. 2, pp. 235-248.
- Palomba, E. (2009). *Virtualità e progettazione educativa*. In N. Paparella (a cura di), *Il progetto educativo (Volume primo). Prospettive, contesti, significati* (pp. 163-173). Roma: Armando Editore
- Pandolfi, L. (2020). *Lavorare nei servizi educativi per minori. Progettualità, personalizzazione, buone pratiche*. Firenze: Mondadori Università.
- Pedron, F. (2014). *P.E.Pa. (Progetto Educativo Partecipato) strumenti di partecipazione possibile*, articolo workshop EDUCA, Comunità Murialdo.
- Ranieri, M.L. (2017). *4 trappole per la partecipazione. Suggerimenti per evitarle*. *Lavoro Sociale*, n.4., pp. 30-40.

- Ruggero, R. (2010). Partecipazione, non solo protezione. Sintesi critica del General comment no.12 sulla Crc del 1989. *Cittadini in Crescita* 2/2010, pp. 69-76.
- Saglietti, M. (2012). *Organizzare le case-famiglia. Strumenti e pratiche nelle comunità per minori*. Roma: Carocci Editore.
- Saglietti, M. (2016) I ragazzi crescono partecipando. Il quotidiano co-evolversi di educatori e ragazzi costruendo comunità per minori, *Animazione sociale* luglio/agosto 2016, pp.90-98.
- Santamaria, F. (2021). *Il linguaggio delle cose concrete. L'educare esperienziale con adolescenti in difficoltà*. Torino: Associazione Gruppo Abele.
- Santi, M., Zorzi, E. (2015). L'improvvisazione tra metodo e atteggiamento: potenzialità didattiche per l'educazione di oggi. *Itinera* n.10, pp. 354-361.
- Sclavi, M. (2003). *L'arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Bruno Mondadori.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, vol.15, pp.107-117.
- Traverso A. (2020). *Diritti e progettazione nei servizi educativi residenziali per minori. Una ricerca nelle Comunità Educative di Accoglienza della Liguria*. In G. Cappuccio, G. Compagnio, S. Polenghi, (a cura di). 30 anni dopo la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. Quale pedagogia per i minori? (pp. 781-793). Lecce: Pensa MultiMedia Editore.
- Wyness, M. (2016). *Una mappatura degli studi sulla partecipazione dei bambini: definizioni, discorsi e dibattiti*. In Belloni, M.C., Bosisio, R., Olagnero, M., (a cura di). *Traguardo infanzia. Benessere, partecipazione e cittadinanza*. (pp. 47-63). Torino: Accademia University Press.
- Zago, G. (2013). *Percorsi della pedagogia contemporanea*. Milano: Mondadori Università.
- Zorzi, E., Camedda, D., Santi, M. (2019). Tra improvvisazione e inclusione: il profilo 'polifonico' delle professionalità educative. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 7, n.1, pp. 91-100.

Zucchermaglio, C., Saglietti, M., Cerantola L., (2021). La partecipazione dei bambini e delle bambine come diritto, processo, pratica e forma. Voci, riflessioni ed esperienze dal campo dell'alternative care. *Fundamental Rights*, n. 1, pp.15-44.

SITOGRAFIA

Consiglio d'Europa (1996). *Convenzione europea sull'esercizio dei diritti dei minori*, disponibile all'indirizzo:

<https://www.coe.int/it/web/conventions/full-list?module=treaty-detail&treaty-num=160>

Gazzetta Ufficiale (1997). *Legge 28 agosto 1997, n. 285 "Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza"*, pubblicata nella Gazzetta n. 207 del 05 settembre 1997:

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1997/09/05/097G0322/sg>

Gazzetta Ufficiale (2001-A). *Legge 28 marzo 2001, n. 149, "Modifiche alla legge 4 maggio 1983, n. 184, recante «Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori», nonché al titolo VIII del libro primo del Codice civile"* pubblicata nella Gazzetta n. 96 del 26 aprile 2001:

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2001/04/26/001G0206/sg>

Gazzetta Ufficiale (2001-B). *Decreto 21 maggio 2001, n. 308, Regolamento concernente "Requisiti minimi strutturali e organizzativi per l'autorizzazione all'esercizio dei servizi e delle strutture a ciclo residenziale e semiresidenziale, a norma dell'articolo 11 della legge 8 novembre 2000, n. 328"*. Pubblicata nella Gazzetta n. 174 del 28 luglio 2001:

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2001/07/28/001G0365/sg>

Gazzetta Ufficiale (2006). *Legge 8 febbraio 2006, n. 54 "Disposizioni in materia di separazione dei genitori e affidamento condiviso dei figli"*, pubblicata sulla gazzetta n. 50 del 01 marzo 2006:

<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2006/03/01/006G0070/sg>

Milani, P., Tangorra, R., Ciampa, A., Di Masi, D., Ius, M., Me, S., Serbati, S. (2013). *P.I.P.P.I. Programma di Intervento Per Prevenire l'Istituzionalizzazione (Abstract)*, disponibile all'indirizzo Regione Emilia-Romagna – Sociale:

<https://sociale.regione.emilia-romagna.it/infanzia-adolescenza/temi/formazione-e-qualificazione/formazione/essere-genitori-spazi-d2019incontro-per-genitori-con-figli-in-affido-e-comunita/documenti>

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, (2017-A). *Linee di indirizzo nazionali. L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva*, disponibile all'indirizzo www.minori.gov.it:

<https://www.minori.gov.it/sites/default/files/linee-guida-sostegno-famiglie-vulnerabili-2017.pdf>

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, (2017-B). *Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni*, disponibile all'indirizzo www.lavoro.gov.it:

<https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/minorenni-fuori-famiglia/Documents/Linee-guida-accoglienza-minorenni.pdf>

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Istituto degli Innocenti, (2021). *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 2019*, disponibile all'indirizzo www.lavoro.gov.it:

<https://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/studi-e-statistiche/Documents/Quaderni%20della%20Ricerca%20Sociale%2049%20%20Rilevazione%20dati%20bambini%20e%20ragazzi%20in%20affidamento%20anno%202019/QRS-49-Minorenni-affidamento-servizi-residenziali-2019.pdf>

ONU, (2009). *Linee guida sull'accoglienza etero-familiare*, versione italiana disponibile all'indirizzo www.minori.gov.it

<https://www.minori.gov.it/it/minori/linee-guida-onu-accoglienza-eterofamiliare>

Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, (2009). *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009. Temi e prospettive sui lavori dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza*, Istituto degli Innocenti, disponibile all'indirizzo www.minori.gov.it:

<https://www.minori.gov.it/it/condizione-infanzia-2008-2009>

Save the Children (2009). *Position paper Partecipazione*, disponibile all'indirizzo www.savethechildren.it:

https://www.savethechildren.it/sites/default/files/files/Pos_Paper_Partecipazione.pdf

Senato della Repubblica (2016). *Disegno di legge n. 2443 “Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagoga”*, disponibile all’indirizzo www.senato.it:

<https://www.senato.it/service/PDF/PDFServer/BGT/00980756.pdf>

SOS Kinderdorf International, FICE (Fédération Internationale des Communautés Educatives), IFCO (International Foster Care Organisation), (2007) *Quality4children Standards – standard di qualità nell’accoglienza dei bambini*, disponibile all’indirizzo www.sositalia.it:

<https://www.sositalia.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/standard-quality-for-children>

SOS Italia, (2017). *Position Paper. Il diritto alla partecipazione nei percorsi di tutela minorile*, disponibile all’indirizzo www.sositalia.it

<https://www.sositalia.it/getmedia/a6bf2623-86ae-4dbb-9af9-17a4297a5e01/Position-Paper-Diritto-alla-Partecipazione-in-tutela.pdf>

Unicef (2009) *General Comment n.12*, disponibile all’indirizzo: www.unicef.it

<https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/>

Unicef, (2021). *Convenzione sui diritti dell’infanzia*, disponibile all’indirizzo: www.unicef.it

<https://www.unicef.it/convenzione-diritti-infanzia/articoli/>

