



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata – FISPPA

Corso di Dottorato di Ricerca in
Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione
Ciclo XXXIV

**Il diritto all'ascolto degli adolescenti nel contesto scolastico.
Un'indagine esplorativa**

Coordinatore: Ch.mo Prof. Michele Biasutti

Supervisore: Ch.mo Prof.ssa Mirca Benetton

Dottoranda: Giulia Scarlatti

Abstract

La ricerca in oggetto si focalizza sul diritto degli adolescenti di essere ascoltati a scuola.

L'affermazione dei diritti di libertà civile a favore dei soggetti in crescita è uno degli aspetti di novità della Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 1989, che intreccia all'ottica di protezione quella di promozione. Il riconoscimento dell'infanzia e dell'adolescenza come età della vita dotate di soggettività e titolari di diritti è frutto di un graduale processo storico, culturale e sociale, avvenuto nel solco del sapere teorico-prassico pedagogico.

Il diritto di essere ascoltato, strettamente connesso a quello di partecipare, è ritenuto uno dei quattro principi generali e trasversali della Convenzione. Si riferisce al diritto dei soggetti in crescita di esprimere liberamente le proprie opinioni e che esse siano tenute in considerazione, dunque di contribuire nelle questioni che li riguardano come interlocutori attivi nella società e nella quotidianità di vita.

L'ascolto, dimensione fondamentale in ogni contesto e relazione umana fin dall'infanzia, assume particolare importanza dal punto di vista educativo secondo un approccio umanistico e globale.

Nel presente lavoro si fa riferimento all'ambito della scuola, contesto di sviluppo potenzialmente frequentato da tutti i bambini e gli adolescenti, luogo di apprendimento e socializzazione privilegiato ai fini della conoscenza e dell'esercizio dei diritti umani, nonché dello sviluppo della cittadinanza attiva e democratica.

Come rilevano recenti Rapporti nazionali e internazionali, inoltre, in Italia i diritti di ascolto-partecipazione dei soggetti in crescita, nonostante i passi avanti fatti, sono ancora disattesi ed emerge un deficit di attenzione acuitosi con l'irrompere della pandemia da Covid-19.

Il lavoro di ricerca, focalizzato sul primo versante del binomio ascolto-partecipazione, si è articolato in un approfondimento basato sull'analisi della letteratura tematica e in un'indagine empirica sviluppata sul piano "esplorativo-conoscitivo" attraverso due fasi, volte ad indagare i significati e le rappresentazioni che gli adolescenti attribuiscono al diritto di essere ascoltati nel contesto scolastico prima e dopo la diffusione dell'emergenza sanitaria.

L'indagine si propone di esplorare e comprendere, dal punto di vista pedagogico, il campo semantico dell'ascolto a scuola, enucleare tracce e offrire linee di riflessione per orientare la pratica dei docenti "per" e "con" un'età caratterizzata dallo sviluppo di crescenti capacità e opportunità non solo da proteggere ma anche da promuovere.

Abstract

This study focuses on the right of adolescents to be heard in school.

The affirmation of civil liberty rights as an entitlement of individuals growing up is one of the novel aspects presented by the 1989 international Convention on the Rights of the Child, which combines the perspective of protection with that of promotion. The recognition of childhood and adolescence as stages of life influenced by subjectivity and possession of rights has occurred through a gradual process of historical, cultural and social change, as knowledge in the theory and praxis of education has progressed.

The right to be heard, connected closely with that of participation, is deemed to be one of the four general and overarching principles of the Convention. It is about the right of individuals who are growing up to express their views freely and that these should be given due consideration, in short, the right to speak their mind on issues that affect them, as active partners in dialogue both in society and in matters of everyday life.

Listening – a fundamental dimension in every context and human relations from childhood onwards – takes on particular importance from the educational standpoint, taking a humanistic and global approach.

Reference is made in this paper to the school environment, a milieu of development frequented potentially by all children and adolescents, a place of learning and social interaction conducive to the knowledge and exercise of human rights, also to the development of active and democratic citizenship.

As discernible from recent national and international reports, moreover, notwithstanding the progress made thus far, the rights of individuals growing up to be heard and involved are still being ignored, resulting in a lack of attention that has heightened with the outbreak of the Covid-19 pandemic.

The present research, which concentrates on the first component of the listening-participation equation, consists in a discussion based on the analysis of pertinent literature and an empirical survey conducted on the “exploratory and cognitive” level in two stages, designed to explore the meanings and interpretations attributed by adolescents to the right to be heard in the school setting, expressed both before and after the spread of the health emergency.

The survey aims to explore and understand the semantic field of listening in school, from a pedagogical standpoint, to set out guidelines and to offer practical pointers for teachers working “for” and “with” an age group characterized by the development of growing abilities and opportunities needing not only to be protected, but also promoted.

Indice

Introduzione	9
---------------------------	----------

Parte prima: Framework teorico

1. Il diritto di ascolto-partecipazione di bambini e adolescenti	15
1.1 Il progressivo riconoscimento dell'infanzia e dell'adolescenza.....	15
1.1.1 Contributi pedagogici agli albori dei <i>Children's Rights</i>	20
1.1.2 Dalle prime carte e dichiarazioni alla Convenzione Onu	26
1.2 Convenzione Onu: i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza fra protezione e partecipazione ..	28
1.2.1 Documenti internazionali successivi e processi di attuazione	32
1.3 Sul principio-diritto di ascolto-partecipazione	35
1.3.1 Alcune elaborazioni classificatorie	41
1.4 Riferimenti dai documenti nazionali italiani	45
1.4.1 Un approfondimento sul contesto scolastico	50
2. L'ascolto nella relazione educativa.....	55
2.1 La relazione come ascolto	55
2.2 Un approfondimento sul concetto di ascolto	59
2.2.1 Linguaggi e modalità	61
2.2.2 Fra silenzio e parola.....	63
2.2.3 Nella comunicazione umana.....	65
2.3 L'ascolto degli adolescenti nel contesto scolastico	67
2.3.1 Accettazione, ascolto attivo, empatia	75
2.3.2 Dalla parola educatrice al dialogo maieutico.....	79
2.3.3 Dare voce agli studenti	85

Parte seconda. Indagine empirica

3. L'impianto metodologico della ricerca	93
3.1 L'approccio qualitativo alla ricerca di carattere fenomenologico-ermeneutico.....	93
3.2 La postura e l'atteggiamento etico del ricercatore	97
3.3 La costruzione "in divenire" del disegno di ricerca	101
3.3.1 Le due fasi "esplorativo-conoscitive": domande e obiettivi di ricerca, partecipanti, strumenti	105
3.3.2 La fase "progettuale-operativa" ipotizzata: traccia e collocazione nel disegno di ricerca iniziale.....	109
3.4 Il processo e il metodo di analisi dei dati	113

4. L'ascolto a scuola secondo gli adolescenti.....	119
4.1 L'analisi dei dati emersi nella prima fase "esplorativo-conoscitiva"	119
4.1.1 Dimensione: il <i>significato</i> di ascolto	119
4.1.2 Dimensione: il <i>significato</i> di ascolto a scuola	122
4.1.3 Dimensione: le <i>esperienze</i> di ascolto a scuola.....	124
4.1.4 Dimensioni: gli <i>interlocutori</i> e gli <i>argomenti</i> di ascolto a scuola	127
4.1.5 Dimensione: il <i>favorire</i> l'ascolto a scuola	129
4.2 L'analisi dei dati emersi nella seconda fase "esplorativo-conoscitiva"	131
4.2.1 Dimensione: il <i>significato</i> di ascolto	132
4.2.2 Dimensione: il <i>significato</i> di ascolto a scuola	134
4.2.3 Dimensione: le <i>esperienze</i> di ascolto a scuola.....	137
4.2.4 Dimensioni: gli <i>interlocutori</i> e gli <i>argomenti</i> di ascolto a scuola	140
4.2.5 Dimensione: il <i>favorire</i> l'ascolto a scuola	142
4.3 Uno sguardo d'insieme sui principali dati emersi	144
4.4 Tracce per un ascolto a scuola degli adolescenti.....	146
 Conclusione.....	 149
 Riferimenti bibliografici	 153
 Appendice	
Allegato 1. Materiali della prima fase "esplorativo-conoscitiva"	173
Allegato 2. Materiali della seconda fase "esplorativo-conoscitiva"	178

Introduzione

Il presente lavoro di ricerca si focalizza sul diritto degli adolescenti di essere ascoltati a scuola.

Il riconoscimento dei diritti di ascolto-partecipazione a favore delle età in crescita costituisce uno degli elementi innovativi sanciti dalla Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza – *Convention on the Rights of the Child* (Crc) –, del 1989, che integra all'atteggiamento di protezione quello di promozione.

A ricoprire una posizione chiave è l'articolo 12, fra i quattro principi generali e trasversali della Crc, “capofila” dei diritti di libertà civile, riguardanti le libertà di espressione, di pensiero, coscienza e religione, di associazione e riunione pacifica, il rispetto della propria vita privata, l'accesso all'informazione (artt. 13-17).

L'esercizio del diritto di essere ascoltati, di cui ha fornito un'autorevole interpretazione il Comitato sui diritti dell'infanzia nel Commento Generale n. 12 *The Right of the Child to be Heard* del 2009¹, risulta un elemento cruciale dei processi definiti “partecipazione”², rispetto ai quali l'ascolto viene considerato il primo, fondamentale, “gradino”³.

Al riconoscimento dei bambini e degli adolescenti come “soggetti di diritti” e interlocutori attivamente partecipi, cui garantire la possibilità di esprimere opinioni e di vederle considerate in ogni questione che li riguarda, si è giunti lungo i secoli attraverso lenti processi socio-culturali, nel solco del sapere teorico-prattico pedagogico.

Lungi dall'essere un punto di arrivo, la Convenzione costituisce una via da percorrere per far fronte a vecchie e nuove forme di “invisibilità” e di mancato riconoscimento di bambini e ragazzi, quando non di grave violazione.

L'ascolto è innanzitutto quello «dei bisogni dell'infanzia e dell'adolescenza, che sono i medesimi di ogni tempo, ma che oggi si coniugano in modo diverso. Al di là dei bisogni fisici [...] vi sono bisogni di protezione, di sicurezza, di appartenenza, di amore da ricevere e da offrire, di guida, di autorealizzazione, di conoscenza»⁴. Dimensione fondamentale fin dalla nascita in ogni relazione e luogo di vita, dalla famiglia alla scuola, alle istituzioni⁵, nelle forme di partecipazione sociale e civica come in quelle di partecipazione alla vita quotidiana⁶, consente di realizzare il diritto all'educazione (artt. 28 e 29) secondo un approccio umanistico e globale.

Nel nostro Paese il tema dell'ascolto-partecipazione di bambini e adolescenti, nonostante iniziative e buone prassi realizzate, incontra ancora un'attenzione marginale rispetto al dibattito intorno alle politiche pubbliche e un'assenza istituzionale di misure sistematiche, come rilevato, citando fra gli

¹ Comitato sui diritti dell'infanzia, *Commento Generale n. 12. Il diritto del bambino e dell'adolescente di essere ascoltato*, CRC/C/GC/12, LI sessione, Ginevra, 25 maggio-12 giugno 2009, trad. it. a cura del Comitato italiano per l'Unicef, Roma s.d.

² *Ivi*, punto 13.

³ F.P. Occhiogrosso, *Una riflessione introduttiva: il bambino e il suo ascolto tra protagonismo e protezione*, in Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per le Politiche della Famiglia, Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009. Temi e prospettive dai lavori dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza*, a cura di V. Belotti, Istituto degli Innocenti, Firenze 2009, pp. VII-XXIV, p. XXI.

⁴ D. Orlando Cian, *Alla scoperta dell'infanzia*, in Id. (a cura di), *Il bambino protagonista. Quale educazione?*, Unicopli, Milano 1993, pp. 9-34, p. 30.

⁵ P. Pazè, *L'ascolto del minore*, in “Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza”, 2, 2012, pp. 5-28.

⁶ Cfr. Presidenza del Consiglio dei Ministri *et alii*, *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009*, cit., pp. 3-30.

altri solo gli ultimi rapporti, nel *Rapporto Supplementare alle Nazioni Unite* del 2017⁷, nelle *Osservazioni del Comitato Onu all'Italia* del 2019⁸ e nell'*Undicesimo Rapporto di aggiornamento* del 2020⁹. Tale gap ha visto inoltre l'acuirsi di disuguaglianze e criticità con l'irrompere della pandemia da Covid-19, a partire dall'andamento sincopato con fasi alterne di aperture e chiusure del sistema scolastico nel nostro Paese che ha privato i più giovani delle loro abitudini, routine, spazi quotidiani di incontro.

Gli adolescenti in particolar modo sono stati raramente oggetto di attenzione e di interventi specifici. È infatti innegabile che le misure restrittive utili al contenimento della diffusione del Covid-19 abbiano creato, per gli adolescenti, delle condizioni di sviluppo anomale oltre che inaspettate. Le regole sociali che è stato chiesto loro di seguire sono del tutto in contrasto con le spinte naturali di questa fase del ciclo di vita in cui la persona è fortemente coinvolta nell'esplorazione nei confronti dell'esterno, nella ricerca di autonomia e di nuove esperienze, nella costruzione di relazioni significative al di fuori della propria famiglia di origine, nell'attribuzione di importanza a valori quali l'apertura al cambiamento, nell'esplorazione di progetti per il futuro e non da ultimo nella costruzione di una rinnovata consapevolezza della propria identità corporea¹⁰.

Viene rivolta l'attenzione agli adolescenti nell'ambito della scuola, contesto di apprendimento e socializzazione, potenzialmente frequentato da tutti i soggetti in crescita, chiamato in special modo ad alfabetizzare ai diritti umani e a promuovere percorsi educativi «nella direzione della cittadinanza intesa come adesione critica, ragionata e attiva alla comunità di cui si fa parte»¹¹.

L'adolescenza in letteratura viene variamente descritta: meravigliosa, temuta e sognata, fragile e spavalda, sdraiata¹², per fare solo alcuni esempi. Oltre le letture che la connotano come problema ed «età della crisi», esprimendo una dose di sfiducia da parte degli adulti – probabile «fattore primo della frequente crisi di partecipazione degli adolescenti e dei giovani alla costruzione del mondo comune», nonché evidente «forma esplicita di *disconferma* che nega l'identità, blocca le risorse, induce a forme di disistima»¹³ –, si predilige un approccio che la riconosca come fase positiva dello

⁷ Gruppo Crc, *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. III Rapporto Supplementare alle Nazioni Unite sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia, anno 2016-17*, coordinamento di A. Saulini, S. Taviani (Save the Children Italia), Roma 2017.

⁸ Comitato sui diritti dell'infanzia, *Osservazioni conclusive 2019 al quinto e sesto rapporto periodico dell'Italia*, LXXX sessione, 14 gennaio-1 febbraio 2019.

⁹ Gruppo Crc, *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. XI Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2019-2020*, coordinamento di A. Saulini (Save the Children Italia), Roma 2020.

¹⁰ Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza – Gruppo Emergenza Covid-19 (Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per le Politiche della Famiglia, in collaborazione con l'Istituto degli Innocenti), *Covid-19 e adolescenza*, maggio 2021, p. 3. Viene fatto riferimento a E. Scabini, R. Iafrate, *Psicologia dei legami familiari*, Bologna, il Mulino, 2019.

¹¹ E. Macinai, *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*, Edizioni ETS, Pisa 2006, p. 216.

¹² Ci si riferisce, rispettivamente, a: F. Dolto, *Adolescenza. Esperienze e proposte per un nuovo dialogo con i giovani tra i 10 e i 16 anni*, A. Mondadori, Milano 1990; F. Scaparro, *Belletà. Adolescenza temuta, adolescenza sognata*, Bollati Boringhieri, Torino 1993; G. Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Laterza, Roma 2008; M. Serra, *Gli sdraiati*, Feltrinelli, Milano 2013.

¹³ G. Milan, *Adolescenti: quale educazione?*, in E. Aceti, G. Milan, *L'epoca delle speranze possibili. Adolescenti oggi*, Città Nuova, Roma 2010, pp. 53-79, pp. 58-59.

sviluppo dell'infanzia e percorso in cui affrontare compiti di crescita per la costruzione identitaria, cogliendone gli slanci propositivi e creativi, i bisogni di riconoscimento e di valorizzazione¹⁴.

Focalizzandosi sulla prima parte del binomio ascolto-partecipazione, il lavoro si propone di: esplorare e comprendere il campo semantico dell'ascolto a scuola, attraverso sia un approfondimento dei principali documenti legislativi e della letteratura scientifica di riferimento, sia un'indagine empirica tesa a raccogliere e analizzare rappresentazioni e significati attribuiti da parte degli adolescenti al diritto di essere ascoltati nel contesto scolastico; enucleare tracce e offrire linee di riflessione per orientare la pratica dei docenti "per" e "con" un'età caratterizzata dallo sviluppo di crescenti capacità e opportunità non solo da proteggere ma anche da promuovere.

L'elaborato si compone di due parti: la prima, di carattere teorico, la seconda, relativa all'indagine empirica realizzata.

Nella prima parte si approfondiscono, con metodo argomentativo-critico, dapprima, il progressivo riconoscimento dei diritti umani di ascolto-partecipazione di bambini e adolescenti a livello internazionale attraverso la dimensione pedagogica e la codificazione giuridica, le principali elaborazioni classificatorie sulla partecipazione di bambini e adolescenti, e l'attuazione di tali diritti nel contesto italiano sulla base di documenti e Rapporti nazionali, con particolare riferimento all'ambito scolastico (cap. I); in seguito, il concetto di ascolto e la connessa qualità relazionale attraverso prospettive filosofiche, pedagogiche e psicologiche, ed esperienze e buone pratiche per dare voce a bambini e adolescenti nel processo educativo-didattico (cap. II).

Nella seconda parte si presentano l'impianto metodologico di carattere qualitativo, la costruzione del disegno di ricerca, le due fasi "esplorativo-conoscitive" in cui si è articolata l'indagine empirica (cap. III); e l'analisi dei relativi dati emersi (cap. IV). Si fa inoltre accenno all'elaborazione iniziale di una proposta "progettuale-operativa" sui diritti di ascolto-partecipazione nel contesto scolastico.

L'indagine sul campo si distingue in quanto le due fasi "esplorativo-conoscitive", rivolte entrambe ad adolescenti della provincia e città di Padova, svolte l'una nel 2019, l'altra nel 2021, hanno esplorato uno stesso fenomeno prima e dopo la diffusione dell'emergenza sanitaria da Covid-19, per cui possono essere definite rispettivamente "pre-pandemiche" e "post-pandemiche".

Dall'analisi dei dati, effettuata attraverso l'utilizzo del software Atlas.ti e messa in dialogo con i contributi desunti dalla letteratura scientifica di riferimento, sono state elaborate tracce con l'intento di fornire linee di riflessione per l'ascolto degli adolescenti a scuola.

La presente ricerca, circoscritta nei tempi e negli spazi, non ammette a rigore l'estendibilità dei risultati, ma consente di inferire significativi apporti sul tema dell'ascolto, che si auspica possano essere di stimolo per quanti accompagnano gli adolescenti lungo un tratto del percorso di crescita.

¹⁴ Cfr. Committee on the Rights of the Child, *General Comment n. 20. On the Implementation of the Rights of the Child during Adolescence*, CRC/C/GC/20, Geneva, 6 December 2016; Gruppo Crc, *Introduzione. Gli adolescenti in Italia oggi: una risorsa preziosa non sostenuta da politiche idonee*, in Id., *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. IX Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2015-2016*, coordinamento di A. Saulini, S. Taviani (Save the Children Italia), Roma 2016, pp. 9-15.

Parte prima. Framework teorico

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

1.1 Il progressivo riconoscimento dell'infanzia e dell'adolescenza

Mettere a tema il diritto di essere ascoltati e di partecipare lungo l'adolescenza, principio oggi ineludibile per un'autentica relazione educativa, richiede di considerare con sguardo storico una pluralità di aspetti che lungo il Novecento – il cosiddetto secolo “del bambino” e “dei diritti”¹ – ha trovato emblematica espressione nell'intreccio ricorsivo tra gli ambiti culturali della pedagogia e dei diritti umani/diritti dei bambini e degli adolescenti².

L'autentico ascolto comporta il riconoscimento della dignità dell'altro da sé. Rivolgerlo alle età in crescita, ossia tenere in considerazione e rispettare le loro peculiari caratteristiche, è stata la conquista di un lento ma radicale processo storico culturale e sociale³ che ha portato a scoprire l'*infante*⁴, oltre che bisognoso di cure adulte, capace di parola e presenza attiva, e a concepire l'infanzia e l'adolescenza come specifiche età della vita distinte da quella adulta. Una conquista, nonché via da percorrere, che si afferma compiutamente con la *Convention on the Rights of the Child* (Crc), adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite a New York il 20 novembre 1989, la più completa e ratificata fra le carte dei diritti a favore dell'infanzia, dove la pedagogia si collega e prolunga con/nel diritto⁵ in un processo di circolarità virtuosa: principi sperimentati dall'agire educativo, nella concretezza delle situazioni particolari, sostanziano e nutrono le disposizioni etico-giuridiche di respiro universale che, se a loro volta proteggono i principi stessi, abbisognano al contempo di riferirsi alla progettualità e alla prassi pedagogica per non rimanere ad un livello di astratta invocazione⁶.

¹ I riferimenti vanno rispettivamente a E. Key, *Il secolo del bambino*, Junior, Bergamo 2019 (ed. orig. 1900, cfr. nota 47 del presente capitolo) e a N. Bobbio, *L'età dei diritti*, Einaudi, Torino 1990.

² Cfr. E. Toffano Martini, *Pedagogia dell'infanzia e Children's Rights. Un dialogo ininterrotto*, in Id., *Sulla visibilità dell'infanzia. Saggi di pedagogia dei diritti umani*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2018, pp. 199-222.

³ Vengono delineati tre traguardi, fra loro strettamente intrecciati, nel processo di riconoscimento del bambino come persona: l'annuncio evangelico, la scoperta dell'infanzia, l'età dei diritti, in E. Toffano Martini, *Condizione dell'infanzia e educazione ai diritti umani. Una lettura pedagogica tra analisi, partecipazione, proposta*, in P. De Stefani (a cura di), *A scuola con i diritti dei bambini. Esperienze di educazione ai diritti umani promosse dal Pubblico Tutore dei Minori del Veneto*, Cleup, Padova 2004, pp. 21-73.

⁴ Etimologicamente colui «che non sa o non può parlare», considerato tale anche quando aveva acquisito tale capacità linguistica e, per estensione, colui che ancora non è e non sa fare. Il termine deriva dal latino *fāri* – parlare –, preceduto dal prefisso *in-* indicante privazione, mancanza (G. Devoto, G.C. Oli, L. Serianni, M. Trifone, voce *Infante*, in *Nuovo Devoto-Oli. Il vocabolario dell'italiano contemporaneo* (risorsa elettronica), Le Monnier, Firenze 2018).

⁵ C. Xodo Cegolon, *Considerazioni pedagogiche sulle carte dei diritti dell'infanzia*, in “*Studium Educationis*”, 2, 2002, pp. 364-385, p. 364. Come afferma Macchietti, le carte dei diritti dei bambini «hanno giovato alla pedagogia, che è stata sollecitata a confrontarsi con i fatti, con le sfide delle culture che cambiano, ad interpretare la realtà, a progettare e proporre e quindi anche a testimoniare la sua natura di scienza pratico-poietica ed a esercitare le sue potenzialità critiche» (S.S. Macchietti, *Pedagogia e “carte” internazionali sui diritti dell'infanzia: quale rapporto*, in “*Scuola Materna*”, 17, 2005, pp. III-IV, p. IV).

⁶ E. Toffano Martini, *Cultura della pedagogia e cultura dei diritti umani nella formazione delle figure educative*, in C. Xodo, M. Benetton (a cura di), *Che cos'è la competenza? Costrutti epistemologici, pedagogici e deontologici*, Pensa MultiMedia, Lecce 2010, pp. 181-203, p. 182.

Ogni età presenta la sua pienezza umana, una modalità d'essere irripetibile che apre al futuro⁷: la persona è fatta di *già e non-ancora*⁸, è in cammino fra pienezza e incompiutezza. Ebbene, come significativamente afferma Guardini,

il bambino non esiste soltanto in funzione del suo divenire adulto, ma anche, anzi in primo luogo, per essere se stesso, cioè un bambino e, in quanto bambino, uomo. Infatti, uomo è chi vive in ogni fase della propria vita, premesso che la viva in modo autentico e pieno nel suo senso più intimo. Così, il vero bambino non è meno uomo del vero adulto. [...] È sbagliato dal punto di vista della storia, sia generale sia individuale, fare di una determinata fase dell'intera vita lo scopo di quelle che l'hanno preceduta [...]. Si può ben dire che il bambino, se considerato e influenzato solo in vista del suo diventare adulto, non potrà nemmeno diventarlo realmente. Infatti l'aver vissuto in modo autentico e a fondo l'età infantile non costituisce solo un gradino che precede nel tempo l'essere adulto, ma rimane come elemento permanente in tutta l'esistenza successiva⁹.

Se per molto tempo l'infanzia è rimasta "invisibile" al mondo adulto, oggi quest'ultimo si vede e proietta in essa, in funzione della sua differenza riconosciuta ed evidenziata, ma senza dare spazio alla verità di questa differenza¹⁰. Sono bambini e ragazzi più desiderati¹¹ che sognati¹², ipercurati sul piano affettivo, ma privati di criteri valoriali e di senso per orientarsi nella vita e, nuovamente, oggetti passivi di tutela e controllo. Le attenzioni riversate su di loro e la vasta offerta di opportunità celano il rischio di rispondere a obiettivi e aspettative degli adulti, quando non anche a esigenze del mercato, con nuove forme di adultizzazione¹³.

Paradossalmente nel nostro tempo sembra prevalere l'idea che «grande è meglio di piccolo» e al contempo anche che «giovane è meglio di adulto»¹⁴. Basti pensare al neologismo "adultescenza", a indicare la situazione esistenziale «caratterizzata dal prolungamento indefinito dell'adolescenza ben oltre i suoi limiti biologici»¹⁵, con allungamento «senza tempo»¹⁶ della moratoria psicosociale. Si tende cioè da un lato ad «adultizzare il bambino, offrendogli stimoli e prospettive sempre più alte e sproporzionate», dall'altro ad «infantilizzare l'adolescente, mettendolo nella condizione di non

⁷ Ritenendo, secondo il metodo ciclico (*enkýklio paidéia*), che in ogni situazione di vita vi sia la possibilità di raggiungere il "maximum" della propria umanità, Comenio afferma: «Quel che era adatta a fare la prima età, non lo sarà la seconda, molto meno la terza, ecc. [...]». A ciascuna età si dia da fare solo quello a cui è idonea, e tosto per tutta la vita l'uomo avrà qualche cosa da imparare e qualche cosa da fare e grazie a cui progredire e una fonte donde cogliere i frutti della vita» (J.A. Comenius, *Pampaedia*, Armando, Roma 1968, p. 91, tratto da D. Orlando Cian, *Le polarità pedagogiche nei grandi modelli del passato*, in "Studium Educationis", 2, 1999, pp. 232-249, p. 235).

⁸ Sull'idea di *progettualità* umana non *già data in toto*, che non si conclude con il raggiungimento della maturità dell'età adulta, secondo la concezione di corso/ciclo di vita, cfr. M. Benetton, *Pedagogia del corso/ciclo di vita*, in "Studium Educationis", 1, 2009, pp. 117-122.

⁹ R. Guardini, *Le età della vita. Loro significato etico e pedagogico*, Morcelliana, Brescia 2015, pp. 38-40.

¹⁰ M. Gauchet, *Il figlio del desiderio. Una rivoluzione antropologica*, Vita e Pensiero, Milano 2010.

¹¹ Secondo Gauchet il secolo XXI è caratterizzato dalla sacralizzazione del bambino immaginario, pensato e desiderato dai genitori.

¹² Ci si riferisce al sogno di segno positivo cui allude D. Dolci: *Ciascuno cresce solo se sognato*, in Id., *Poema umano*, Einaudi, Torino 1974, ripreso da D. Novara, *Ognuno cresce solo se sognato. Antologia essenziale della pedagogia critica*, La meridiana, Molfetta 2005.

¹³ La panoramica sulle condizioni dell'infanzia e dell'adolescenza considera la situazione di vita in Occidente.

¹⁴ G. D'Addelfio, *Il diritto di crescere come persone: riflessioni su infanzia, adolescenza ed educazione*, in M. Amadini, A. Augelli, A. Bobbio, G. D'Addelfio, E. Musi, *Diritti per l'educazione. Contesti e orientamenti pedagogici*, Scholé, Brescia 2020, pp. 13-65, p. 37. Riguardo alla prima affermazione, risuonano le parole di Korczak (cfr. par. 1.1.1): «Abbiamo vissuto con l'idea che grande è meglio di piccolo» (J. Korczak, *Come amare il bambino*, Luni, Milano 2005, p. 29).

¹⁵ G. Devoto, G.C. Oli, L. Serianni, M. Trifone, voce *Adultescenza*, in *Nuovo Devoto-Oli*, cit.

¹⁶ M. Ammaniti, *Adolescenti senza tempo*, Raffaello Cortina, Milano 2018.

assumere mai piena responsabilità e rimandando impegni e compiti sociali»¹⁷, ritardandone la «seconda nascita»¹⁸ o quantomeno, secondo il significato etimologico, la «crescita»¹⁹.

La preoccupazione delle letture che negli anni Ottanta in modo critico palesavano lo scomparire della condizione infantile, fra le quali particolarmente nota è quella di Postman in relazione alla diffusione dei mass media²⁰, si è oggi amplificata rispetto alle tecnologie di comunicazione e informazione virtuali, unitamente all'immagine del bambino quale nuovo potenziale consumatore, con l'accentuarsi, per lo meno nelle società occidentali, di una vera e propria «ansia da rischio» verso i soggetti in crescita: azioni e atteggiamenti di controllo vanno «a erodere progressivamente lo spazio fiduciario tra le generazioni necessario a riconoscere abilità, competenze e autonomia ai bambini» e ai ragazzi²¹. Il rischio è che «la tutela dell'infanzia dalle nuove minacce della società si traduca nell'ansia di proteggere i bambini da loro stessi, dalla loro stessa immaturità»²².

Essi sono per lo più custoditi all'interno della famiglia come valore prezioso da proteggere, secondo quel processo storico-sociale di «privatizzazione» e «familiarizzazione»²³ che li rende invisibili come collettività sociale e relega per lo più la loro parola nel privato²⁴, nei rapporti fra pochi, in spazi sociali istituzionalizzati – la scuola, il parco giochi, i vari servizi educativi –, protetti, controllati e separati da quelli pubblici e dagli altri luoghi frequentati dagli adulti²⁵.

La rarefazione e la compressione di spazi riservati alla socialità e di momenti autogestiti da parte di bambini e ragazzi, con controlli securitari sempre più stringenti, sono indice dell'assenza di un vero governo pedagogico della condizione dell'infanzia e dell'adolescenza, il che porta a situazioni di vuoto saturate, soprattutto nelle grandi città, dalla degenerazione dei rapporti interpersonali in atteggiamenti delinquenziali e dall'evasione virtuale attraverso i new media²⁶.

Del resto, le modalità di fruizione dei luoghi da parte degli adolescenti si caratterizzano sempre più per la loro fluidità, temporaneità e transitorietà, con traiettorie di vita simili ai legami di rete dei

¹⁷ A. Augelli, *Quando i diritti "crescono": educare la coscienza civica in adolescenza*, in M. Amadini, A. Augelli, A. Bobbio, G. D'Addelfio, E. Musi, *Diritti per l'educazione*, cit., pp. 193-224, p. 194.

¹⁸ Così Rousseau definisce l'adolescenza.

¹⁹ Il termine "adolescente", dal verbo latino *adolescere*, rimanda a una pluralità di significati relativi al "crescere", "svilupparsi" (cfr. G. Devoto, G.C. Oli, L. Serianni, M. Trifone, voce *Adolescente*, in *Nuovo Devoto-Oli*, cit.).

²⁰ N. Postman, *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*, Armando, Roma 1984. Secondo tale visione, la società della comunicazione, del mercato e della pubblicità, avvalendosi in modo preponderante delle immagini rispetto alle parole, quindi di un codice accessibile ai bambini come agli adulti senza bisogno di un apprendimento o apprendistato per gradi (com'è invece per la lettura), avrebbe annullato la distanza tra i due mondi. Riguardo all'allarme per la diffusione della televisione di massa cfr. K.R. Popper, J. Condry, *Cattiva maestra televisione*, Reser-DE, Milano 1996.

²¹ V. Belotti, *Verso pari opportunità tra generazioni*, in V. Belotti, R. Ruggiero (a cura di), *Vent'anni d'infanzia. Retorica e diritti dei bambini dopo la Convenzione dell'Ottantanove*, Guerini e Associati, Milano 2008, pp. 11-35, p. 27.

²² E. Macinai, *I diritti dei bambini nella società dei consumi: protezione e partecipazione*, in "Rivista di storia dell'educazione", 2, 2017, pp. 89-102, p. 99.

²³ Le espressioni sono rispettivamente di E. Becchi (a cura di), *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*, Feltrinelli, Milano 1979; e di J. Qvortrup, *Monitoring Childhood: Its Social, Economic and Political Features*, in E. Verhellen (a cura di), *Monitoring Children's Rights*, M. Nijhoff, The Hague 1996, pp. 111-123.

²⁴ E. Becchi, *Chi è il bambino?*, in D. Lodi, C. Micali Baratelli (a cura di), *Una cultura dell'infanzia. Contributi per la società di domani*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1997, pp. 20-28, p. 21.

²⁵ Uno scenario in cui, con la diffusione della pandemia da Covid-19, si sono innestati ulteriori problemi (cfr. R. Minello, *I dilemmi dell'educazione*, Armando, Roma 2020). Il "confinamento emergenziale" ha accresciuto le condizioni di protezione e invisibilità dei soggetti in crescita, al punto da chiedersi: che fine hanno fatto i bambini e gli adolescenti? (cfr. A. Cuzzocrea, *Che fine hanno fatto i bambini. Cronache di un Paese che non guarda al futuro*, Piemme, Milano 2021).

²⁶ A. Bobbio, *La Convenzione del 1989 come ecosistema pedagogico: equilibri, alleanze, inquietudini*, in M. Amadini, A. Augelli, A. Bobbio, G. D'Addelfio, E. Musi, *Diritti per l'educazione*, cit., pp. 67-102, p. 98.

network sociali²⁷. Inoltre, la mancanza di un luogo fisico di costruzione della cultura giovanile «determina uno scadimento della qualità delle relazioni umane che genera, a sua volta, un decadimento generale sul piano delle competenze morali e civiche di intere generazioni, non solo giovani»²⁸.

Se da una parte è chiaro che l'infanzia deve essere protetta da forme di adultizzazione precoce, mercificazione e strumentalizzazione per profitti economici²⁹, dall'altra parte ciò non deve portare ad "anestetizzarla"³⁰, a sottovalutarne capacità e potenzialità, ad escluderla dai luoghi della vita sociale in cui vengono agiti i diritti fondamentali.

Porre l'infanzia e l'adolescenza al centro della società comporta ricercare la giusta armonizzazione tra *buona visibilità* e *buona invisibilità*³¹: visibilità del sano protagonismo lungo la crescita, non della notorietà e dell'ammirazione continua³², invisibilità della solitudine positiva, del diario segreto, della custodia, non dell'esclusione e del ritiro sociale³³.

Per rileggere il presente, risulta importante ripercorrere le tappe storiche che hanno portato a una rinnovata considerazione delle età in crescita.

Il riconoscimento dell'infanzia vede le sue prime tracce nel messaggio evangelico e, attraverso processi di interruzioni e conquiste, si articola progressivamente in Occidente come idea dell'età moderna³⁴. Ariès³⁵ indica nel "sentimento dell'infanzia" un cambiamento delle modalità di rivolgersi ai bambini avvenuto a partire dal Cinque-Seicento e destinato a modificare i rapporti all'interno della famiglia e della struttura sociale; un "sentimento" a livello della mente più che del cuore – in questione non è l'esistenza o meno di legami d'affetto e d'amore verso il bambino nei secoli precedenti –, a dire del graduale emergere della consapevolezza della specifica umanità delle

²⁷ P. Barone, *Spazi che generano flussi: ripensare i luoghi educativi del lavoro con gli adolescenti*, in "Pedagogia oggi", 1, 2019, pp. 231-244. Cfr. anche P. Barone (a cura di), *Vite di flusso. Fare esperienza di adolescenza oggi*, FrancoAngeli, Milano 2018.

²⁸ A. Bobbio, *La Convenzione del 1989 come ecosistema pedagogico: equilibri, alleanze, inquietudini*, in M. Amadini, A. Augelli, A. Bobbio, G. D'Addelfio, E. Musi, *Diritti per l'educazione*, cit., p. 100.

²⁹ Cfr. M. Contini, S. Demozzi (a cura di), *Corpi bambini. Sprechi di infanzie*, FrancoAngeli, Milano 2016.

³⁰ L'iperprotezione dell'infanzia rende difficoltosi i passaggi evolutivi lungo la crescita, privando delle necessarie esperienze che strutturano la persona e che sviluppano fondamentali competenze e *life skills*. Risulta interessante quanto afferma G. Pietropolli Charmet: «Questi adolescenti fuoriescono da un'infanzia durante la quale gli adulti hanno tentato di abbassare moltissimo il livello di dolore affettivo e relazionale da somministrare a scopo educativo. Hanno quindi vissuto un'infanzia per così dire "anestetizzata" e gli adulti hanno contribuito a rendere plausibile la falsa credenza che il dolore si possa evitare, che vada evitato, che la sua irruzione nella vita quotidiana debba essere considerata un'eccezione e non la regola» (G. Pietropolli Charmet, *Adolescente e psicologo. La consultazione durante la crisi*, FrancoAngeli, Milano 1999, p. 33).

³¹ E. Toffano Martini, *Sulla visibilità dell'infanzia*, cit., p. 71.

³² Sul bisogno di adulti e adolescenti di visibilità sociale "al ritmo di like" e sulla paura di finire in un cono d'ombra sociale, cfr. G. Pietropolli Charmet, *L'insostenibile bisogno di ammirazione*, Laterza, Bari-Roma 2018.

³³ Riguardo alla marginalità della condizione infantile e adolescenziale e al senso di isolamento aumentati a causa della pandemia da Covid-19, cfr. R. Farné, L. Balduzzi (a cura di), *Bambini invisibili. Il lockdown dell'infanzia*, Junior, Bergamo 2021; M. Ammaniti, *Quegli adolescenti invisibili, prigionieri dell'isolamento*, in "Corriere della Sera", 28 giugno 2021; We World, *Mai più invisibili. Indice 2021. Donne, bambine e bambini ai tempi del Covid-19 in Italia*, 2021. Sugli aspetti patologici legati alla socializzazione dei ragazzi "nella rete" – fra i quali cyberbullismo, dipendenza da smartphone, sindrome Hikikomori, gioco d'azzardo, sexting, fuga dalla società – e possibili modalità di intervento, cfr. M. Lancini, *Il ritiro sociale negli adolescenti. La solitudine di una generazione iperconnessa*, Raffaello Cortina, Milano 2019.

³⁴ L. Trisciuzzi, F. Cambi, *L'infanzia nella società moderna*, Editori Riuniti, Roma 1989, p. 10.

³⁵ P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Roma-Bari 1994. Secondo l'interpretazione di Ariès, a ogni epoca corrisponderebbe «un'età privilegiata e una certa periodizzazione della vita umana: la "giovinezza" è l'età privilegiata del XVII secolo, l'infanzia del XIX, l'adolescenza del XX» (p. 30).

prime fasi della vita, rispetto alla diffusa concezione dell'“essere umano” solo in vista del suo “essere adulto”³⁶.

Alla scoperta del bambino si accompagna un rinnovato interesse nei suoi confronti, nonché speciali protezioni, cure e attenzioni, avviando un processo di separazione dal mondo adulto. Tale cambiamento di prospettiva trova un momento decisivo nell'Ottocento con l'emergere del cosiddetto «mito dell'infanzia»³⁷, che si manifesta tra ambivalenze e contraddizioni.

Infatti, da un lato, ciò interessa quella minoranza privilegiata di infanzia che vive all'interno della famiglia borghese ed è coinvolta nella scolarizzazione obbligatoria, attraverso processi di privatizzazione e istituzionalizzazione volti tanto a proteggerla quanto a disciplinarla in base al modello di adulto vigente. Le nuove condizioni di cura, tutela e scolarizzazione sorte nella società borghese, allungando il periodo di transizione allo stato adulto, portano così alla scoperta dell'adolescenza come fase dello sviluppo della persona con proprie caratteristiche ed esigenze³⁸. Età che «unisce l'infanzia con l'adulthood, costituendo la cassa di risonanza della prima e l'attenta e appassionata creatrice della seconda»³⁹, l'adolescenza inizia a porsi in evidenza non solo come fatto biologico-sessuale, ma anche come costruzione socio-culturale⁴⁰, venendo pian piano ad assumere la fisionomia della moratoria psico-sociale, ossia del tempo libero di esplorazione di progetti, valori, scopi verso i quali orientarsi per la costruzione di un'identità adulta⁴¹.

Dall'altro lato, l'abbandono, la violenza diffusa e la consuetudine del lavoro continuano a riguardare la maggior parte dell'infanzia, appartenente al tessuto sociale popolare, sia dei contesti tradizionali agricoli sia di quelli industrializzati e urbanizzati, raggiungendo in questi ultimi inaudite forme di alienazione e sfruttamento. L'attenzione sociale nei confronti di questa fascia di popolazione infantile nell'Ottocento si sviluppa nella forma della “tutela”, con l'ingresso del governo dello Stato nazionale che si affianca agli interventi delle autorità civiche e della filantropia religiosa e laica⁴².

Il graduale maturare di una conoscenza maggiore delle età in crescita porta a superare un mero atteggiamento paternalistico e a cogliere in positivo i saperi e le competenze che il bambino esercita

³⁶ Ciò è documentato, fra gli altri, dagli studi di Ariès sulle raffigurazioni artistiche medievali, che ritraevano i bambini con le sembianze di adulti in scala ridotta.

³⁷ L. Trisciuzzi, *Il mito dell'infanzia dall'immaginario collettivo all'immagine scientifica. Analisi critica della psicologia dell'educazione contemporanea*, Liguori, Napoli 1990.

³⁸ Cfr. M. Flores, *Adolescenza e adolescenti nella recente ricerca storiografica*, in “Rivista di psicologia analitica”, 37, 1988, pp. 127-140. Tale scoperta da fine Ottocento si afferma nell'interesse scientifico e letterario: si pensi agli studi psicologici a partire dall'opera di G.S. Hall, *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*, D. Appleton and Company, New York 1904; a quelli antropologici di M. Mead, *L'adolescente in una società primitiva. Adolescenza in Samoa*, Editrice Universitaria, Firenze 1954 (tit. orig. *Coming of Age in Samoa*, 1928); e ai romanzi di autori come F. Dostoevskij (*L'adolescente*, 1875), T. Mann (*Tonio Kröger*, 1903), R. Musil (*I turbamenti del giovane Törless*, 1906), J. Joyce (*Dedalus*, 1916).

³⁹ M. Bortolotto, *Diventare persona in adolescenza*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2013, p. 67.

⁴⁰ Cfr. *Ivi*, pp. 64-69, sull'analisi dell'adolescenza come condizione storica e socio-culturale – colta entro il quadro della società post-moderna e nel *continuum* del ciclo vitale –, cui segue l'analisi dell'adolescenza come tempo soggettivo e di esperienza personale del sé (pp. 70-83). Le due prospettive sono sinteticamente richiamate da Cambi: «L'adolescenza, si è detto, è stata una costruzione culturale e sociale del '900. Della trasformazione sviluppatasi nelle società tra classi, età, generi; della crescita dei diritti individuali; delle metamorfosi della cultura (si pensi solo alla psicologia dell'età evolutiva o alla psicoanalisi): un'età della vita fissata nella sua struttura identitaria e nelle sue dinamiche complesse, ma anche nella sua centralità nell'avventura esistenziale di ogni soggetto» (F. Cambi, *Presentazione*, in M.R. Mancaniello, *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2018, pp. 9-11, p. 9).

⁴¹ Cfr. E.H. Erikson, *Gioventù e crisi di identità*, Armando, Roma 1974.

⁴² Cfr. E. Macinai, *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*, Carocci, Roma 2013.

nella relazione con la realtà circostante, predisponendo il terreno per «lo storico passaggio dal “sentimento dell’infanzia” ai “diritti dell’infanzia”»⁴³.

Nei primi tre decenni del Novecento, mentre l’attenzione socio-politica e giuridica si focalizza sulle problematiche del lavoro minorile, la riflessione culturale e segnatamente pedagogica elabora i principi fondamentali della cultura dei diritti dell’infanzia, fra cui quelli di ascolto e partecipazione. A una riconoscibile tradizione pedagogica si volge l’attenzione, quale radice e chiave di volta per gli sviluppi giuridici successivi⁴⁴.

1.1.1 Contributi pedagogici agli albori dei *Children’s Rights*

L’impulso alla scoperta e alla conoscenza dell’infanzia, che delinea un cambio prospettico nel modo di guardare ad essa, una rivoluzione copernicana pedagogica che sarà elaborata compiutamente con le “scuole nuove” e l’educazione attiva⁴⁵, si radica nelle riflessioni culturali e nelle teorie e pratiche educative rintracciabili, in Occidente dal Seicento all’Ottocento, in grandi pensatori ed educatori, da Comenio a Rousseau, da Locke a Pestalozzi, a Fröbel.

Ci si sofferma su tre figure⁴⁶ che possono ritenersi tra i precursori dei principi fondamentali dei diritti dei bambini e degli adolescenti, focalizzandosi in particolare sui loro accostamenti ai temi dell’ascolto e della partecipazione. I loro contributi, da leggere alla luce del tempo storico in cui sono stati scritti, consegnano riflessioni ancora vive e pregnanti.

La prima è Ellen Key (1849-1926), intellettuale e scrittrice svedese appartenente a una famiglia dell’alta borghesia. Giunta a contatto con le correnti culturali e scientifiche più avanzate del suo tempo, grazie a viaggi nelle città europee, si dedica alla condizione delle donne operaie e all’insegnamento elementare, entrando in contatto con il mondo dell’infanzia e con pratiche educative rigidamente tradizionali.

Nella sua opera diventata più celebre, *Il secolo del bambino*⁴⁷, dall’intento pedagogico, si rivolge agli adulti, *in primis* ai genitori, con l’auspicio che grazie anche ai progressi del sapere scientifico la cura e l’educazione dei bambini vengano posti al centro dell’attenzione sociale.

Fra le questioni affrontate⁴⁸, difende il diritto del bambino di essere se stesso, di esprimersi liberamente, di mantenere i suoi segreti e silenzi, dunque di essere ascoltato, rispettato e accolto in quanto tale, per quello che è e non per quello che gli altri vorrebbero fosse. «Il bambino sente in cuor suo che ha anche il diritto di essere “cattivo” – diritto a cui sappiamo benissimo che gli adulti

⁴³ E. Toffano Martini, *Condizione dell’infanzia e educazione ai diritti umani. Una lettura pedagogica tra analisi, partecipazione, proposta*, in P. De Stefani (a cura di), *A scuola con i diritti dei bambini*, cit., p. 28.

⁴⁴ Sulla dimensione pedagogica come prima possibile via storica di accesso al tema dei diritti dell’infanzia nel corso del Novecento, cfr. E. Macinai, *Pedagogia e diritti dei bambini*, cit., pp. 91-103. La seconda via è invece individuata dall’Autore all’interno della problematica sociale del lavoro precoce, a cui segue la codificazione giuridica ufficiale dei diritti dei bambini in importanti carte a loro favore.

⁴⁵ Cfr. G. Chiosso, *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 2012.

⁴⁶ Per il riferimento agli autori precursori, qui approfonditi in relazione ai temi del lavoro di ricerca, cfr. E. Macinai, *Pedagogia e diritti dei bambini*, cit., pp. 91-103.

⁴⁷ L’opera, data alle stampe in Svezia esattamente nel 1900 in due volumi, edita per la prima volta in Italia nel 1906 con la casa editrice Bocca di Torino (che fece seguire una ristampa nel 1921), è stata recentemente pubblicata in una nuova edizione intitolata *Il secolo del bambino* (Junior, Bergamo 2019) – secondo la traduzione letterale dell’opera originale – alla quale si fa qui riferimento.

⁴⁸ Non senza suscitare critiche, Key diffonde una nuova idea di maternità e di paternità in cui divengono centrali le esigenze e le caratteristiche dell’infanzia: prospetta in maniera radicale il diritto del bambino di scegliere i propri genitori, di nascere da un’unione d’amore e di essere amato. Cfr. T. Pironi, *Il problema della maternità nel rapporto epistolare tra Ellen Key e Sibilla Aleramo*, in “Ricerche di Pedagogia e Didattica”, 1, 2011, pp. 1-14.

non rinunciano per proprio conto. E non solo di essere cattivo, ma di essere lasciato in pace con la sua cattiveria, di cui vuole assaporare le gioie e i pericoli»⁴⁹. Egli «ha, non meno degli adulti, il diritto di non rendere conto, il diritto di essere lasciato in pace con le sue impressioni, simpatie e antipatie»⁵⁰.

Key riprende provocatoriamente la qualifica “cattivo” con cui gli adulti che vorrebbero un «bambino perfetto e completamente uniforme» sono soliti definirlo quando egli non asseconda le loro implicite aspettative, agisce in modo non conforme ai modelli sociali, disobbedisce alla disciplina imposta e alle richieste esterne. Lo sottopongono così a una continua altalena di atteggiamenti contrastanti: «lodato e rimproverato, attirato e respinto, soffocato di baci, di ordini contraddittori, di lusinghe e di preghiere»⁵¹. “Cattivo” sarebbe dunque il bambino che manifesta la propria volontà in modo autonomo e spontaneo e segue liberamente i propri desideri, sfuggendo al controllo di chi non lo sa riconoscere come essere umano dotato di una propria personalità.

«Mentre si spendono belle parole sullo sviluppo individuale, trattiamo i bambini come se la loro esistenza non avesse alcun valore proprio, ma ne fossero l’unico scopo la gioia, l’orgoglio e il benessere dei genitori»⁵².

Il bambino dovrebbe poter esprimere e veder accolte tutte le parti di sé, non solo quelle considerate comunemente “buone”, ed essere rispettato nelle sue idee, scoperte, manifestazioni non verbali, modalità di relazionarsi, e nei suoi moti d’animo, silenzi e non detti.

Occorre riconoscere che «un bambino di quattro o cinque anni sa comprendere e giudicare e fare dei confronti con rettitudine infallibile, e reagisce con una tremolante fragilità a ogni impressione. La minima diffidenza, la più piccola indelicatezza, la minima ingiustizia, una beffa immeritata possono lasciare in quell’anima tenera delle ustioni insanabili, mentre un inaspettato atto gentile, una nobile ospitalità, la giusta indignazione lasciano un ricordo profondo e duraturo in quei cuori»; e che egli non apre la sua anima «all’educatore che scruta e corregge ogni azione, ogni tentativo, che rivela e schernisce senza riguardo i più delicati sentimenti, che loda o biasima dinanzi agli estranei, e magari in un momento di sdegno abusa delle confidenze ricevute in un’ora di sincero abbandono»⁵³. Ebbene, genitori, insegnanti ed educatori sono interpellati affinché ripensino al proprio stile educativo, riflettano sui significati di rimproveri, castighi o sottili ricatti affettivi, si rivolgano al bambino reale, si rallegrino «di ogni tendenza del bambino a percorrere una nuova strada»⁵⁴ e a seguire le proprie inclinazioni, senza ostacolarlo né plasmarlo a proprio piacimento.

«Opprimere la natura propria del bambino per sostituirla con un’altra rappresenta ancor oggi il grande delitto pedagogico che caratterizza anche coloro che proclamano ad alta voce che l’educazione dovrebbe soltanto formare la natura individuale del bambino!»⁵⁵.

Occorre liberare «l’educazione tanto dagli arbitri brutali quanto dalle eccessive precauzioni»⁵⁶. Da una parte, percosse fisiche e correzioni violente assurde a mezzi educativi causano sofferenze dolorose «nei primi anni di vita del bambino, l’unica epoca in cui ci dovrebbe essere per lui una provvidenza dispensatrice di gioia»; dall’altra parte, interventi diretti e inutili soffocano lo sviluppo

⁴⁹ E. Key, *Il secolo del bambino*, cit., p. 110.

⁵⁰ *Ivi*, p. 117.

⁵¹ *Ivi*, pp. 110 e 117.

⁵² *Ivi*, p. 113.

⁵³ *Ivi*, pp. 111 e 109.

⁵⁴ *Ivi*, p. 113.

⁵⁵ *Ivi*, p. 108.

⁵⁶ *Ivi*, p. 134.

della sua individualità – da coltivare «con ogni cura, guidandola solo quel tanto che sarà necessario»⁵⁷.

Calibrare l'agire educativo sulle caratteristiche ed esigenze del bambino senza abdicare al proprio ruolo di adulti

non vuol dire cedere a un finto infantilismo, a un'artificiosa condiscendenza che i bambini scoprono molto facilmente e disprezzano. Vuol dire lasciarsi assorbire da loro con la semplicità profonda con cui la vita li assorbe, trattarli con la discrezione, la delicatezza e la fiducia che crediamo di dover dimostrare agli adulti. [...] Ciò significa che non bisogna mai trattare i bambini con violenza o astuzia, ma con la loro stessa serietà e onestà⁵⁸,

ascoltandoli e rispettandoli profondamente.

Il secondo richiamo va a Maria Montessori (1870-1952). Dopo essere diventata medico, si dedica alla cura dei bambini con gravi ritardi intellettivi, avvicinandosi alla pratica e allo studio dell'educazione. Fonda le "Case dei bambini", diffondendone poi il metodo a livello mondiale. Dai primi scritti legati al clima culturale positivistico si muove successivamente verso la difesa dei diritti dei bambini, a cui, in sintonia con l'intellettuale svedese⁵⁹, affida le sorti di un mondo migliore. Sostiene infatti che «l'umanità deve ricorrere al bambino per farsi aiutare da lui, per orientarsi, per trovare la strada giusta. Solo il bambino può aiutare l'umanità a risolvere una grande quantità di problemi sociali e individuali. Il bambino non è debole e povero: il bambino è padre dell'umanità e della civilizzazione, è il nostro maestro anche nei riguardi della sua educazione»⁶⁰; e si prodiga in «un'azione sociale attiva per fare comprendere meglio il bambino e per operare alla sua difesa, e al riconoscimento dei suoi diritti»⁶¹, invocando la necessità di interventi da parte delle istituzioni a livello politico, giuridico, economico e sociale.

Si volge l'attenzione ai contributi della pedagogia montessoriana sull'adolescenza, presentati, a partire dalle conferenze tenute sul finire degli anni Trenta, nelle appendici del testo *Dall'infanzia all'adolescenza*⁶².

«Si ricordi che nel *segreto dell'adolescente* si cela la vocazione intima dell'uomo»⁶³: facendo riferimento al segreto dell'adolescente come a quello dell'infanzia⁶⁴, la Montessori invita a custodire l'irriducibile mistero e la costitutiva alterità dei soggetti in crescita, proteggendo e promuovendo lo schiudersi della loro personalità⁶⁵.

L'adolescenza, «terzo piano» dello sviluppo (da dodici a diciotto anni) dopo l'infanzia e la fanciullezza⁶⁶, è un'età di «transizione fra la mentalità del fanciullo, che vive in famiglia, e quella

⁵⁷ Ivi, pp. 121 e 111. «L'arte dell'educazione naturale consiste nel sapere chiudere un occhio nove volte su dieci di fronte agli errori dei bambini, nell'evitare interventi troppo diretti e per lo più inutili e nel rivolgere ogni cura a riformare l'ambiente in cui vivono e crescono i bambini [...]» (Ivi, p. 110).

⁵⁸ Ivi, p. 108.

⁵⁹ Cfr. T. Pironi, *Da Ellen Key a Maria Montessori: la progettazione di nuovi spazi educativi per l'infanzia*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica", 1, 2010, pp. 81-89.

⁶⁰ M. Montessori, *La mente assorbente*, conferenza del 1949 (<http://www.operanazionalemontessori.it>).

⁶¹ M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, Garzanti, Milano 2000, p. 7.

⁶² M. Montessori, *Dall'infanzia all'adolescenza*, Garzanti, Milano 1970.

⁶³ Ivi, p. 139.

⁶⁴ M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 1970.

⁶⁵ «Come il neonato è spiritualmente un mistero, così lo è il neonato sociale. [...] Si tratta di un periodo decisivo, delicato, degno di tutto il nostro rispetto, che viene affidato alla nostra responsabilità» (M. Montessori, *Dall'infanzia all'adolescenza*, cit., p. 125).

⁶⁶ Il Metodo Montessori si articola in quattro periodi di sviluppo o piani, dei quali l'adolescenza è il terzo (Ivi, p. 5). Tali periodi devono essere concepiti nella loro unità: «l'uomo, pur attraversando diverse fasi inter dipendenti, è tuttavia un tutto unico. La fase che precede prepara la successiva, ne forma le basi, ne coltiva le energie» (Ivi, p. 160).

dell'uomo, che deve vivere nella società»⁶⁷. L'allargamento dei propri confini alla scoperta dell'appartenenza sociale comporta una vera e propria «rinascita»: l'adolescente è in questo senso un «neonato sociale» e ha bisogno da un lato di sentirsi protetto, dall'altro di «essere messo in grado di comprendere il ruolo di uomo che dovrà svolgere nella società»⁶⁸, che diviene l'ambiente in cui agire, relazionarsi, apprendere, partecipare. Come nei contesti vitali primari, così anche in quelli più ad ampio raggio il dischiudersi della socievolezza umana significa poter sperimentare sia di essere tutelato e accompagnato nella crescita, sia di prender parte alla vita della comunità e contribuire come agente di cambiamento.

Intuendo anzitempo molte ripercussioni legate al progresso scientifico e sociale, la Montessori presenta l'adolescenza come questione sociale e storica che deve essere preparata alle circostanze impreviste e ad una realtà in continua trasformazione, e opera un ripensamento della scuola secondaria. Essa dovrebbe non limitarsi all'insegnamento superficiale e nozionistico ma preparare a comprendere la complessità dei saperi e della vita:

studiare non è vivere: e vivere è precisamente la cosa più necessaria per poter studiare. [...] lo studio, anche ampliato, anche assimilato, non soddisfa la personalità umana. Restano altri bisogni, la cui mancata soddisfazione conduce a conflitti interiori che influiscono sullo stato mentale, alterandone la chiarezza. La gioia, il sentimento del proprio valore, la soddisfazione di sentirsi apprezzati e amati, di sentirsi utili e capaci di produrre, sono fattori di immenso interesse per l'anima umana⁶⁹.

Alla scuola secondaria in particolare è demandato il compito di fornire, accanto alle attività intellettuali, esperienze di vita sociale, fra le quali centrali risultano le attività produttive agricole e del negozio in quanto, immettendo nello scambio commerciale, permettono ai ragazzi di sperimentare e comprendere l'organizzazione sociale. Un apprendimento che provenga da esperienze reali di contatto con il territorio e cooperazione con gli altri promuove «il sentimento del valore individuale e la possibilità di partecipare a un'organizzazione sociale»⁷⁰, rafforzando l'autostima e l'autonomia.

Lo sviluppo del «sentimento della società» nella costruzione identitaria viene colta con particolare attenzione all'aspetto vocazionale, inteso come disposizione e impegno a mettere a frutto le proprie capacità per gli altri: «la coscienza della propria utilità, la convinzione che si possa venire in aiuto all'umanità per molte vie, riempiono il cuore di una nobile fiducia»⁷¹. Trovare il proprio posto nel mondo passa infatti anche attraverso l'esperienza di capire cosa si può offrire nell'ottica di promozione del bene comune, il che implica dinamiche di riconoscimento, relazione, ascolto.

L'ultimo riferimento va a Janusz Korczak (1878-1942), medico, educatore e scrittore ebreo polacco, che dedica la sua vita al servizio dei più piccoli. Per trent'anni vive “per” e “con” i bambini e ragazzi della Casa degli Orfani di Varsavia, da lui fondata e diretta, e sceglie consapevolmente di stare loro accanto anche nell'orrore del campo di sterminio di Treblinka, accompagnandoli fino alla fine⁷².

⁶⁷ *Ivi*, p. 118.

⁶⁸ *Ivi*, pp. 124, 118 e 119.

⁶⁹ *Ivi*, pp. 162-163.

⁷⁰ *Ivi*, pp. 163-164.

⁷¹ *Ivi*, pp. 119 e 126.

⁷² Korczak «non solo scelse di educare di fronte al nulla ma riuscì soprattutto ad educare prima del nulla» (R. Mantegazza, *Postfazione all'edizione italiana. Educare prima del nulla. L'eredità pedagogica di Janusz Korczak*, in P. Meirieu, *Korczak. Perché vivano i bambini*, Junior, Parma 2014, pp. 46-53, p. 46).

Fra gli altri, in modo speciale Korczak può essere considerato «precursore prossimo delle Carte internazionali per l'infanzia, interprete difficilmente eguagliabile di una pedagogia dell'ascolto e della partecipazione dei bambini» nonché «emblematico anello di congiunzione tra la cultura della pedagogia e la cultura dei diritti umani»⁷³.

Nelle sue opere pedagogiche – *Come amare il bambino* e *Il diritto del bambino al rispetto*⁷⁴ quelle cui si fa particolare riferimento – delinea i diritti del bambino attraverso riflessioni concrete, dettate dall'attenta osservazione oltre ogni pregiudizio, norma e costruzione umana. I numerosi interrogativi hanno il valore di pungoli e stimoli educativi: «Come saprà sbrigarsela domani se gli impediamo di vivere oggi una vita responsabile?»; «Ci chiediamo con ansia: “Chi diventerà, cosa farà nella vita?”»⁷⁵; «Non possiamo accorgerci di tutto questo, se ci accostiamo al bambino con un “farò di te un uomo” e non con un indagatore “Che cosa puoi essere?”»; «Dove devo condurvi?»; «Ci si interessa al bambino in questo modo, dibattiti e decisioni si succedono uno dopo l'altro, senza che mai venga consultato il diretto interessato. Non ha forse niente da dire?»⁷⁶.

Korczak redige una *Magna Charta Libertatis* enunciando tre diritti fondamentali: il diritto del bambino alla sua vita presente; il diritto del bambino ad essere quello che è; il diritto del bambino alla morte, e si fa via via strada in lui «il parere che il primo diritto incontestabile del bambino è quello a esprimere ciò che pensa e a prendere attivamente parte alle considerazioni e alle sentenze che esprimiamo a suo riguardo. Quando arriveremo a rispettarlo e ad avere fiducia in lui, quando lui stesso si fiderà e parlerà, cosa di cui ha diritto, allora ci saranno meno problemi e meno errori»⁷⁷.

Egli attua una «pedagogia dell'ascolto», frutto di un'«osservazione puntuale», «con intelletto d'amore»⁷⁸, sia nelle relazioni quotidiane sia nelle intuizioni didattiche, per educare a forme democratiche di autogestione, partecipazione e convivenza civile con gli altri. «Il bambino non ha ancora preso la parola, sta sempre e solo ascoltando», ma «può riflettere come un bambino sui seri interrogativi dei grandi» ed è capace di un discorso di cui l'adulto deve tener conto⁷⁹. Pertanto Korczak «cerca e propone in modo instancabile vincoli fecondi, quelli che, lungi dal comprimere la libertà, permettono al soggetto di costruirla»⁸⁰. Esempi, secondo logiche antiadulteristiche improntate sull'ascolto e considerazione delle opinioni e sulla libera partecipazione, sono le riunioni – «le considerazioni dei bambini devono essere ascoltate attentamente e onestamente – nessuna falsità o pressione; [...] Il bambino deve sapere che si può e che vale la pena di prendere la parola con sincerità, che ciò non susciterà ira o disappunto e che sarà compreso [...] non è giusto costringere a partecipare ai dibattiti e alle votazioni» – e il tribunale dei bambini – «Il bambino ha diritto che i suoi problemi vengano trattati seriamente, e considerati secondo giustizia»⁸¹ –, ma anche *La piccola*

⁷³ E. Toffano Martini, «Che vivano liberi e felici...». *Significato e senso di una proposta. Relazione di apertura*, in E. Toffano Martini, P. De Stefani (a cura di), «Che vivano liberi e felici...». *Il diritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York*, Carocci, Roma 2012, pp. 67-89, p. 70. Cfr. anche G. Limiti, *I diritti del bambino. La figura di Janusz Korczak*, Proedi, Milano 2006.

⁷⁴ J. Korczak, *Come amare il bambino*, cit.; J. Korczak, *Il diritto del bambino al rispetto*, Luni, Milano 2004.

⁷⁵ J. Korczak, *Il diritto del bambino al rispetto*, cit., pp. 59 e 63.

⁷⁶ J. Korczak, *Come amare il bambino*, cit., pp. 78 e 240; J. Korczak, *Il diritto del bambino al rispetto*, cit., p. 32.

⁷⁷ J. Korczak, *Come amare il bambino*, cit., p. 56.

⁷⁸ G. Limiti, *Introduzione*, in J. Korczak, *Come amare il bambino*, cit., pp. 9-12, pp. 12 e 9.

⁷⁹ J. Korczak, *Come amare il bambino*, cit., pp. 88 e 116.

⁸⁰ P. Meirieu, *Una scuola per l'emancipazione. Libera da nostalgie dei vecchi metodi e da suggestioni alla moda*, Armando, Roma 2019, p. 83.

⁸¹ J. Korczak, *Come amare il bambino*, cit., pp. 307-308 e 309. Korczak stesso, peraltro, torna a riflettere su tali strumenti pedagogici senza sopravvalutarne il valore e rilevandone aspetti di problematicità. Tra le varie iniziative si ricordano anche l'albo, la cassetta delle lettere, la mensola, la commissione tutelare, il parlamento e un calendario del tutto speciale (cfr. *Ivi*, pp. 293-356).

rivista, un giornale da lui fondato, scritto interamente “per” e “con” i bambini e gli adolescenti, in cui dar voce ai loro pensieri, esperienze, interessi.

Al centro è il bambino reale: non «un piccolo mondo in miniatura, ma un vero mondo, valori, virtù, difetti, aspirazioni, desideri», da conoscere in una relazione reciproca. «Durante una chiacchierata nel bosco, non avevo parlato ai bambini, ma con i bambini, non avevo parlato di quello che volevo che fossero, ma di quello che volevano e potevano essere. Allora forse per la prima volta mi sono convinto che si può imparare molto dai bambini»⁸². Un “mondo” da avvicinare senza porre «pietre di confine tra le singole fasi della vita»: «non abbiamo attribuito un po’ artificialmente agli adolescenti l’“uniforme” dello squilibrio e dell’inquietudine, come ai bambini quella della serenità e della spensieratezza, finendo con il trasmettere agli interessati questa suggestione?»⁸³. Ogni età lungo la crescita vive gioie e difficoltà, «primavere di lavoro intenso e autunni di pausa», misteriosi intrecci che preparano lo sbocciare della fioritura: «sotto la neve, nei rami nudi, nel vento gelido [...] lì, nelle profondità c’è qualcosa che matura momento dopo momento»⁸⁴.

Nel suo accostarsi al bambino come «pergamena fittamente ricoperta di minuti geroglifici», Korczak ne rivela la cifra misteriosa e la fragile bellezza, da custodire e accompagnare con rispetto, per cui «il lato straordinario o raro di una lagnanza, una menzogna, una richiesta, una manifestazione di disobbedienza, di falsità, di eroismo» diventano «preziosi come per un collezionista una moneta rara, un fossile, una pianta o una certa posizione delle stelle in cielo»⁸⁵. «Il bambino ha il diritto di esigere rispetto per i suoi dispiaceri anche se si tratta della perdita di un sassolino, rispetto per i suoi desideri, anche se si tratta solamente di fare una passeggiata senza paltò quando fuori c’è il gelo, rispetto per la domanda apparentemente senza senso»⁸⁶. Rispetto per la sua ignoranza, per la sua laboriosa ricerca della conoscenza, per le sue sconfitte e le sue lacrime, per la sua proprietà e il suo bilancio, per i misteri e i colpi che riserva il duro lavoro della crescita, per i minuti del presente, per ogni minuto che passa⁸⁷.

Molti gli stimoli rivolti agli educatori. Nei discorsi da fare ai bambini e ai ragazzi, afferma di averne «preparati per una settimana e anche più», ma che occorre «parlare brevemente dal cuore e senza star tanto a scegliere parole ed espressioni, francamente»⁸⁸. Korczak avverte l’educatore di vagliare se stesso «prima di delimitare la sfera dei diritti e dei doveri dei bambini»; accogliere il bambino tutto intero senza avere paura delle sue parole, né delle sue azioni; rallegrarsi per le confidenze ricevute ma non pretenderle «perché egli ha diritto ai suoi segreti»; affrontare i problemi «caso per caso e momento per momento» conquistandosi la sua fiducia e facendo sì che egli meriti la nostra⁸⁹.

Nel solco del contributo di figure come Ellen Key, Maria Montessori e Janusz Korczak sono avvenute le conquiste espresse nelle carte internazionali dei diritti dei bambini e degli adolescenti, giungendo al riconoscimento della loro soggettività.

⁸² *Ivi*, pp. 173 e 256.

⁸³ *Ivi*, pp. 139 e 140.

⁸⁴ J. Korczak, *Il diritto del bambino al rispetto*, cit., p. 59; J. Korczak, *Come amare il bambino*, cit., p. 139.

⁸⁵ J. Korczak, *Come amare il bambino*, cit., pp. 21 e 237.

⁸⁶ *Ivi*, p. 190.

⁸⁷ J. Korczak, *Il diritto del bambino al rispetto*, cit., pp. 56-60.

⁸⁸ J. Korczak, *Come amare il bambino*, cit., pp. 262 e 307.

⁸⁹ *Ivi*, pp. 167, 277, 209 e 140.

1.1.2 Dalle prime carte e dichiarazioni alla Convenzione Onu

La concezione sorta e alimentata dal “sentimento dell’infanzia” intercetta solo una minoranza di bambini e adolescenti, che proviene generalmente dalla famiglia borghese, mentre i più, appartenenti ai ceti popolari, continuano ad essere impiegati tradizionalmente nel mondo del lavoro, e nel contesto industriale sono sottoposti alle forme più violente dello sfruttamento economico.

Le condizioni di vita di questi bambini rappresentano la problematica sociale all’interno della quale è avvenuto dal punto di vista giuridico il riconoscimento di diritti specifici per la loro protezione.

La questione del lavoro durante l’infanzia viene affrontata nel dibattito internazionale da parte dell’*International Labour Organization* (Ilo) che, con attenzione ai problemi dello sfruttamento economico minorile, giunge ad approvare nel 1919, anno della sua fondazione, la Convenzione n. 5 e la Convenzione n. 6⁹⁰, concernenti rispettivamente il riconoscimento dell’età minima lavorativa a 14 anni e la proibizione del lavoro industriale notturno.

Nel 1922 vi sono altri due importanti documenti internazionali concernenti i diritti dei bambini: la Carta dei bambini, stabilita dall’*International Council of Women*, in cui viene reso esplicito l’intreccio tra tutela dei diritti dei bambini e difesa dei diritti delle madri, vengono affermate le acquisizioni delle Convenzioni n. 5 e n. 6 dell’Ilo e, per la prima volta, sono equiparate le ore di frequenza scolastica a quelle lavorative, in un’ottica di coesistenza e integrazione delle due realtà – lavoro e scuola – a condizione di adeguati interventi di protezione⁹¹; la Dichiarazione dei diritti dell’adolescente, promossa dall’Unione internazionale delle organizzazioni giovanili socialiste, in cui vengono rivendicati i diritti di protezione e tutela degli operai più giovani riguardo a orari, condizioni di lavoro e salari – nello specifico, l’estensione a tutti i lavoratori minori d’età dei diritti al pari di quelli riconosciuti ai lavoratori adulti, il rafforzamento di misure di tutela specifiche in base all’età mediante l’esplicitazione di divieti, l’istanza del diritto all’istruzione –, la concretizzazione dei quali, lungo gli anni, porta gradualmente ad allontanare bambini e ragazzi – manodopera sempre meno conveniente – dal lavoro industriale⁹².

Sulla base di questi primi passi e documenti, le età in crescita vengono particolarmente interessate da un duplice movimento di allargamento orizzontale e di differenziazione verticale dei diritti: da un lato «il bambino è incluso al pari dell’adulto nei diritti fondamentali», dall’altro «i diritti particolari del bambino ricevono un’adeguata specificazione in base ai bisogni e alle caratteristiche peculiari dell’infanzia»⁹³. Ciò porta al contempo ad una sorta di paradosso: i diritti dell’infanzia e dell’adolescenza «sono un complesso molto articolato di diritti che solo l’intervento di un altro soggetto può rendere effettivamente disponibili per chi li detiene»⁹⁴; comportano cioè l’assunzione di responsabilità e doveri da parte del mondo adulto riguardanti non solo la protezione di bambini e adolescenti ma anche la creazione di contesti e opportunità, affinché essi possano godere dei diritti fondamentali secondo le proprie capacità.

La prima carta ufficiale – da parte delle nascenti organizzazioni internazionali – a favore dell’infanzia è la Dichiarazione sui diritti del fanciullo, comunemente nota come Dichiarazione di

⁹⁰ Ilo, C5 “*Minimum Age Convention*”, 1919; Ilo, C6 “*Night Work of Young Persons*” (Industry), 1919.

⁹¹ Il testo del documento è reperibile in P. Veerman, *The Rights of the Child and the Changing Image of Childhood*, M. Nijhoff, Dordrecht 1992, pp. 325 e segg.

⁹² Il testo del documento è reperibile in *Ivi*, pp. 318 e segg.

⁹³ E. Macinai, *Pedagogia e diritti dei bambini*, cit., p. 117.

⁹⁴ *Ivi*, p. 129.

Ginevra, adottata dalla Lega delle Nazioni a Ginevra il 26 settembre 1924⁹⁵. Nei cinque principi in cui si articola, relativi ai bisogni primari di crescita, nutrimento, assistenza, protezione, appare un bambino oggetto di tutela, destinatario di azioni che gli adulti devono compiere nei suoi confronti⁹⁶, e al contempo da educare «nella consapevolezza che i suoi talenti vanno messi al servizio degli altri uomini». Nonostante l'impianto assistenziale e il tono paternalistico⁹⁷, rilevante è il passaggio nel prendere in considerazione i bisogni fondamentali dell'infanzia come età della vita e nel corrispettivo impegno da parte di ogni Stato, «riconoscendo che l'umanità deve offrire al fanciullo quanto di meglio possiede».

Il successivo documento internazionale in cui questi primi principi trovano ulteriore sviluppo viene adottato dopo anni provati dai regimi totalitari e dalle atrocità del secondo conflitto mondiale; anni che vedono uno spiraglio di luce nella perentoria necessità di legittimare il riconoscimento della dignità della persona e nella proclamazione dei diritti umani mediante la Dichiarazione universale del 1948 e i Patti sui diritti civili e politici e sui diritti economici, sociali e culturali del 1966⁹⁸.

Nella Dichiarazione universale, che dà il via all'era dell'internazionalizzazione dei diritti umani, assunti non più a livello ideologico o volontaristico ma «come il fondamento imprescindibile [...] della convivenza a livello locale, nazionale e globale»⁹⁹, si fa riferimento all'infanzia solo nell'articolo 25, in relazione alle speciali cure e assistenza di cui è destinataria così come la maternità¹⁰⁰. I bambini sono sostanzialmente riassorbiti all'interno della categoria di figli, parte della «famiglia umana» cui si fa riferimento nel Preambolo. Ciò è indicatore di una certa assenza dell'infanzia, unitamente al fatto che nell'articolo 2, laddove è espresso il principio di non discriminazione, fra le varie differenze è omessa quella dell'età.

Il principio di non discriminazione è presente nel secondo storico documento sui diritti dell'infanzia, la Dichiarazione dei diritti del fanciullo, o Dichiarazione di New York, la cui approvazione, da parte dell'Assemblea generale delle Nazioni Unite a New York il 20 novembre 1959, «fu significativa perché sottolineava la necessità di considerare a parte i diritti dell'infanzia, anziché pensare di potersene occupare nel vasto ambito generale degli strumenti internazionali sui diritti umani»¹⁰¹. Nei suoi dieci principi volti a riconoscere al bambino diritti sociali, economici e culturali di basilare importanza, amplia quelli espressi nella precedente carta collocandoli

⁹⁵ Nello specifico, la Dichiarazione di Ginevra è frutto della proposta redatta da *Save the Children International Union* – prima Organizzazione internazionale non governativa a difesa dell'infanzia –, istituita da Eglantyne Jebb a Ginevra nel 1920, un anno dopo aver fondato a Londra *Save the Children Fund*.

⁹⁶ Lo denota anche la formulazione «il fanciullo deve essere messo in condizioni di...».

⁹⁷ Korczak si dimostra critico rispetto al testo della Dichiarazione di Ginevra: «I legislatori di Ginevra hanno confuso la nozione di diritto con quella di dovere: il tono della Dichiarazione è più quello della preghiera che quello della pretesa. È un appello alla buona volontà, una richiesta di comprensione» (J. Korczak, *Il diritto del bambino al rispetto*, cit., p. 55).

⁹⁸ Adottati dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite nel 1966, i Patti sono entrati in vigore a livello internazionale nel 1976. In Italia sono stati ratificati e sono entrati in vigore nel 1978.

⁹⁹ P. De Stefani, *Dalla tutela alla promozione. Educazione e diritti dei bambini negli strumenti internazionali dei diritti umani sui diritti dell'infanzia*, in Id. (a cura di), *A scuola con i diritti dei bambini. Esperienze di educazione ai diritti umani promosse dal Pubblico Tutore dei Minori del Veneto*, Università degli Studi di Padova, Centro interdipartimentale di ricerca e servizi sui diritti della persona e dei popoli – Cattedra Unesco “Democrazia, diritti umani e pace”, Cleup, Padova 2004, pp. 75-101, p. 82.

¹⁰⁰ Riguardo a ciò la Montessori osserva che «la Dichiarazione dei Diritti dell'Uomo sembra dedicata quasi esclusivamente alla vita sociale dell'adulto» e che il bambino in sé rimane ancora «il cittadino dimenticato» (M. Montessori, *Il cittadino dimenticato. Messaggio per l'Unesco nella ricorrenza della Dichiarazione dei Diritti dell'uomo celebrata il 10 dicembre 1951*, in “Vita dell'infanzia”, 1, 1952, pp. 3-6, pp. 4 e 6).

¹⁰¹ Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo. Edizione speciale. Celebrare i 20 anni della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, CGGraphic, Pavona (Roma) 2009, p. 5.

all'interno del nuovo quadro offerto dalla Dichiarazione universale, per cui «i “diritti dei bambini” diventano “diritti umani dei bambini”»¹⁰². In un'ottica che rimane imperniata sulla tutela, viene ribadito il dovere dell'umanità «di dare al fanciullo il meglio di se stessa», e confermato l'orizzonte «al servizio dei propri simili» verso cui direzionare le sue energie e la sua intelligenza. Si intravedono, nello scenario storico e culturale del secondo dopoguerra, una rinnovata speranza nell'auspicio che ogni bambino «abbia una infanzia felice» e un avvio di riconoscimento della sua soggettività¹⁰³, con l'esplicitazione dei bisogni di affetto e comprensione, dell'istruzione gratuita e obbligatoria, dei giochi e delle attività ricreative, e con l'affermazione, per la prima volta, del «superiore interesse del fanciullo» come principio guida per ogni questione che lo riguarda.

Attraverso il percorso iniziato a metà dell'Ottocento, nelle società avanzate il lavoro diventa un elemento separatore del mondo degli adulti da quello dei bambini: prima, in termini positivi, con l'affermazione del diritto dei soggetti in crescita di lavorare alla condizione di adeguate protezioni (quarto principio della Dichiarazione di Ginevra), poi, in termini negativi, con l'affermazione che essi non devono essere inseriti nell'attività produttiva (nono principio della Dichiarazione di New York). «Si passa dalla protezione *del* bambino che lavora, alla protezione del bambino *dal* lavoro»¹⁰⁴. Con la fase postindustriale, dinamiche economico-sociali complesse influiscono sul tessuto familiare e sulla percezione dell'infanzia, determinandone, in seguito all'espulsione dal lavoro, anche l'allontanamento dalla scena pubblica. La perdita della distinzione tra lavoro e sfruttamento dal lavoro¹⁰⁵ porta in generale al venir meno delle possibilità per i minori d'età di entrare a far parte in forma protetta ma attiva della società.

Dal 1979, primo Anno internazionale del bambino, comincia, a partire dall'iniziativa della Polonia, un periodo di revisione per definire una vera e propria Convenzione riguardante i diritti dell'infanzia, che verrà adottata dieci anni dopo, a trent'anni esatti di distanza dall'approvazione della Dichiarazione di New York.

1.2 Convenzione Onu: i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza fra protezione e partecipazione

Il 20 novembre¹⁰⁶ 1989, oltre trent'anni fa¹⁰⁷, viene approvata la Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza – che entra in vigore l'anno seguente –, un patto, a differenza delle Dichiarazioni precedenti, giuridicamente vincolante per gli Stati che lo ratificano¹⁰⁸.

¹⁰² P. De Stefani, *Dalla tutela alla promozione. Educazione e diritti dei bambini negli strumenti internazionali dei diritti umani sui diritti dell'infanzia*, in Id. (a cura di), *A scuola con i diritti dei bambini*, cit., p. 82.

¹⁰³ Nella formulazione «il fanciullo ha diritto...» viene usato esplicitamente il termine “diritto” in relazione ai bambini.

¹⁰⁴ E. Macinai, *Pedagogia e diritti dei bambini*, cit., p. 107.

¹⁰⁵ Si tratta di un tema tabù difficile da affrontare oggi, nonostante, soprattutto nelle situazioni di povertà, molti bambini continuino a lavorare nell'ombra. La storia del Novecento dovrebbe far capire che «per stroncare lo sfruttamento occorre proteggere lo sfruttato, non metterlo fuori legge» (*Ivi*, p. 113).

¹⁰⁶ Il 20 novembre ogni anno, su proclamazione delle Nazioni Unite, ricorre la “Giornata mondiale dei diritti del bambino”.

¹⁰⁷ Per una panoramica a trent'anni dalla Crc, cfr. Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, *La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Conquiste e prospettive a 30 anni dall'adozione*, 2019 (<https://www.garanteinfanzia.org>); L. Milani (a cura di), *Trame di costruzione della cittadinanza. Riflessioni a 30 anni dalla Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, Progedit, Reggio Calabria 2019; I. Biemmi, E. Macinai (a cura di), *I diritti dell'infanzia in prospettiva pedagogica. Equità, inclusione e partecipazione a 30 anni dalla Crc*, FrancoAngeli, Milano 2020.

¹⁰⁸ La Convenzione è entrata in vigore il 2 settembre del 1990 in base a quanto previsto dall'articolo 49 della stessa. Dal 1989 ad oggi tutti i Paesi del mondo, con eccezione degli Stati Uniti, hanno ratificato la Crc, impegnandosi a rispettare e a far rispettare sul proprio territorio i diritti fondamentali in essa contenuti. L'Italia l'ha ratificata con legge 27 maggio 1991, n. 176.

È il primo trattato sui diritti umani a esprimere chiaramente tutti i diritti specifici dei bambini (economici, sociali, culturali; civili e politici)¹⁰⁹, nonché il primo strumento giuridico internazionale a riconoscere esplicitamente i soggetti in crescita come interlocutori attivamente partecipi¹¹⁰.

La Convenzione è costituita da un Preambolo e da tre parti riguardanti l'enunciazione dei diritti dei bambini e degli adolescenti (artt. 1-41), l'individuazione degli organismi preposti e delle modalità di implementazione e monitoraggio (artt. 42-45), la procedura di ratifica (artt. 46-54).

Sono quattro i principi generali trasversali a tutti i diritti espressi: non discriminazione (art. 2), secondo cui i diritti sanciti dalla Convenzione si devono riconoscere e applicare a ogni bambino e ragazzo senza alcuna distinzione; migliore interesse (art. 3), in base al quale, in tutte le decisioni relative ai minori d'età, spetta una considerazione preminente al loro interesse; vita, sopravvivenza, sviluppo (art. 6), relativo al dovere di garantire la crescita e lo sviluppo dell'infanzia e dell'adolescenza nella massima misura possibile; ascolto e partecipazione (art. 12), che stabilisce il diritto di bambini e adolescenti di essere ascoltati e che la loro opinione sia tenuta in considerazione.

Nei suoi cinquantquattro articoli, la Convenzione integra all'atteggiamento di protezione quello di promozione¹¹¹ e riconosce bambini e adolescenti – dalla nascita ai diciotto anni di età¹¹² – non semplici “oggetti di tutela” ma veri e propri “soggetti di diritti”, cittadini a tutti gli effetti oggi – non solo in ottica futura –, “cittadini in crescita”¹¹³, svincolandosi tanto da un orientamento paternalistico (o dei “Child Savers”), che li ritiene incompiuti e bisognosi di tutela e protezione, quanto da un orientamento liberazionista (o dei “Kiddy Libers”), che li assimila al mondo adulto esponendoli a derive permissivistiche di autodeterminazione¹¹⁴.

In un percorso storico inverso rispetto alle conquiste adulte, l'aspetto di novità risiede nel fatto che per la prima volta i diritti di libertà civile, alla base delle possibilità di partecipazione attiva alla vita sociale, vengono dichiarati a favore di bambini e adolescenti. A partire dal diritto di essere ascoltato e che le proprie opinioni siano prese in considerazione (art. 12), essi si riferiscono alle libertà di espressione, di pensiero, coscienza e religione, di associazione e riunione pacifica, al rispetto della

¹⁰⁹ Secondo la più tradizionale delle categorizzazioni, i diritti umani vengono suddivisi in diritti di prima generazione (civili e politici, inclusi solo in un secondo momento nei *children's rights*), di seconda generazione (economici, sociali e culturali), di terza generazione (alla pace, all'ambiente, allo sviluppo, i quali non avrebbero trovato adeguata esplicitazione nella Crc), di quarta generazione (relativi alle generazioni future, in fase di riconoscimento).

¹¹⁰ Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo. Edizione speciale*, cit., p. 2.

¹¹¹ Si può affermare che la Crc ruota intorno a due «polarità dialettiche» che si equilibrano in modo dinamico, secondo la visione espressa in R. Guardini, *L'opposizione polare. Saggio per una filosofia del concreto vivente*, Morcelliana, Brescia 1997.

¹¹² L'arco temporale viene indicato per la prima volta (cfr. Crc, art. 1). Come sottolineato da Unicef Italia, il termine inglese *child/children* è da tradurre preferibilmente con “bambino, ragazzo e adolescente” (anziché con “fanciullo”, utilizzato più spesso nella versione italiana della Convenzione). Gli adolescenti sono definiti dall'Unicef e dai suoi partner (Unfpa, Who, Unaid) come persone tra 10 e 19 anni, individuando una prima adolescenza (10-14 anni) e una tarda adolescenza (15-19 anni) (cfr. Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo 2011. “Adolescenza: il tempo delle opportunità”*, trad. it. a cura del Comitato Italiano per l'Unicef, Roma 2011, pp. 12 e 6). Il Comitato sui diritti dell'infanzia riconosce che l'adolescenza non è facilmente definibile e che ognuno raggiunge la maturità in età diverse; senza cercare di definire l'adolescenza, si concentra sul periodo dell'infanzia dai 10 fino ai 18 anni di età (cfr. Committee on the Rights of the Child, *General Comment n. 20. On the Implementation of the Rights of the Child during Adolescence*, cit., punto 5).

¹¹³ Cfr. A.C. Moro, *Il bambino è un cittadino. Conquista di libertà e itinerari formativi. La Convenzione dell'Onu e la sua attuazione*, Mursia, Milano 1991. Ai “cittadini in crescita” è intitolata e dedicata la rivista del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza (in collaborazione con l'Istituto degli Innocenti), la cui pubblicazione risale a partire dal 2000 e si interrompe con l'anno 2016.

¹¹⁴ Sui “Child Savers” e “Kiddy Libers”, cfr. R. Ruggiero, *Diritti e bambini*, in “Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza”, 1, 2007, pp. 5-27; G. Harrison, *I fondamenti antropologici dei diritti umani*, Meltemi, Roma 2002, p. 115.

propria vita privata, all'accesso all'informazione (artt. 13-17), accanto ai quali viene da alcuni esperti riportato anche il diritto al gioco, alle attività ricreative e alla partecipazione libera alla vita culturale e artistica della comunità (art. 31).

La dimensione dell'educazione viene declinata attraverso il diritto all'istruzione che, oltre l'obbligatorietà e gratuità perlomeno a livello della scolarità di base già precedentemente affermate, incoraggia l'apertura e accessibilità dell'insegnamento secondario (art. 28); e attraverso l'esplicitazione di finalità che sollecitano lo sviluppo armonico delle facoltà e attitudini del bambino/adolescente, promuovono il rispetto dei diritti dell'uomo proclamati nella Carta delle Nazioni Unite, dei valori identitari e culturali propri e altrui, dell'ambiente naturale, e preparano ad assumere le responsabilità della vita assieme agli altri, con spirito di comprensione, pace, rispetto, amicizia tra persone e popoli (art. 29).

I diritti espressi nella Convenzione sono da intendere secondo un «approccio onnicomprensivo»¹¹⁵: sono tutti allo stesso modo importanti e interdipendenti. Tenendo conto di ciò, sono stati raggruppati secondo diverse classificazioni: da quella classica usata per i diritti umani fondamentali (civili, politici, economici, sociali, culturali) a quella che evidenzia gli obiettivi ai quali mira la Crc (autodeterminazione, protezione, individuazione di diritti specifici dell'infanzia)¹¹⁶, dalla suddivisione che tiene in considerazione le specificità dei diritti dei bambini (diritti generali; diritti alla protezione contro qualsiasi forma di sfruttamento, abuso e abbandono; diritti in materia di stato civile; diritti al benessere, diritti dei bambini in particolari circostanze)¹¹⁷ alla tripartizione secondo le "3P" definite dal *Defence for Children International* in collaborazione con l'Unicef¹¹⁸.

Si fa particolare riferimento a quest'ultimo tipo di classificazione, sorto in ambito anglosassone e poi diffusosi nella letteratura internazionale sui diritti dell'infanzia, che individua le seguenti tre dimensioni: *Provision*, relativa ai diritti che permettono l'accesso a beni, risorse e servizi fondamentali per la vita (quali il cibo, la salute, l'educazione, la sicurezza sociale); *Protection*, riguardante quei diritti che proteggono l'infanzia dal lavoro precoce, da ogni forma di abbandono, violenza e sfruttamento nei diversi ambiti di vita; *Participation*, relativa ai diritti che riconoscono il bambino/adolescente come soggetto attivo capace di manifestare il proprio punto di vista e partecipare in relazione a situazioni che lo riguardano direttamente o indirettamente.

Tale suddivisione ha il merito di far trasparire lo spirito onnicomprensivo proprio della Crc, mettere in luce l'intreccio tra protezione e promozione su cui essa si innerva e riconoscere «una posizione chiave all'art. 12: esso afferma il diritto a esprimere un'opinione e a vederla prendere in considerazione in ogni contesto o procedura riguardante i bambini. Di conseguenza, la Crc riconosce il bambino in quanto individuo con una propria opinione e non più in quanto individuo

¹¹⁵ Cfr. E. Verhellen, *Contenuto, entrata in vigore e monitoraggio*, in V. Belotti, R. Ruggiero (a cura di), *Vent'anni d'infanzia*, cit., pp. 57-68. Lo spirito della Crc «non fa distinzioni tra i vari diritti e non stabilisce una gerarchia tra di essi. Anzi, il fatto di raccogliarli tutti in un documento onnicomprensivo dimostra proprio che essi sono tutti ugualmente importanti e addirittura interdipendenti. In altre parole, nessuno di questi diritti può stare da solo, è il rispetto stesso per la dignità umana che lo richiede. L'approccio onnicomprensivo è sottolineato soprattutto dal fatto che sia la prima che la seconda generazione di diritti umani sono qui riportate insieme. Si tratta di un fatto unico nella storia dei diritti umani (si vedano i due Patti internazionali del 1966) e sottolinea l'indivisibilità di questi diritti e l'assenza di un ordine gerarchico tra loro» (Ivi, pp. 58-59).

¹¹⁶ Ivi, pp. 60-61.

¹¹⁷ M. Freeman, *The Future of Children's Rights*, in "Children & Society", 14, 2000, pp. 277-293, pp. 277-278.

¹¹⁸ Cfr. N. Cantwell, *Monitoring the Convention through the Idea of the '3Ps'*, in P. Heiliö, E. Lauronen, M. Bardy, *Politics of Childhood and Children at Risk. Provision, Protection, Participation*, European Centre for Social Welfare Policy and Research, Eurosocal Report Series, 45, Wien 1993, pp. 121-130; N. Cantwell, *Origini, sviluppo e significato*, in V. Belotti, R. Ruggiero (a cura di), *Vent'anni d'infanzia*, cit., pp. 39-55.

con un'opinione non ancora del tutto formata»¹¹⁹; un bambino capace di prendere decisioni, stabilire il proprio posto nella realtà che lo circonda, agire nei contesti sociali e apportare cambiamenti, all'interno delle relazioni con i pari e gli adulti e nelle condizioni che la sua età gli permette¹²⁰.

Bambini e adolescenti sono delineati come “soggetti diversi” dagli adulti e al contempo come “soggetti paritari” nel loro rapporto con essi, secondo il “paradigma relazionale”¹²¹: i diritti di ciascuno sono esercitabili in relazione ai diritti degli altri, e nel caso di un adulto e un bambino i diritti di quest'ultimo non hanno minor valore e sono altresì riconosciuti attraverso il criterio guida del suo migliore interesse¹²², in coerenza con l'articolo 3 della Crc. Ci si muove in una concezione giuridica che concepisce i *children's rights* «come “diritti relazionali”: diritti umani cioè di un “soggetto in crescita” al quale devono essere garantite le reti delle appartenenze sociali primarie e secondarie; ma anche di un “soggetto-in-relazione” le cui spettanze irrinunciabili alla dignità umana devono venire tutelate secondo il presupposto stesso di ogni diritto umano: e cioè il *carattere relazionale d'essere dell'uomo*»¹²³.

I diritti umani dell'infanzia e dell'adolescenza non possono essere considerati in un vuoto astratto ma solo nella concretezza delle relazioni umane, «rivolti a promuovere relazioni di cura e di affetto nella vita quotidiana, relazioni che presuppongono non solo e non tanto l'autonomia quanto piuttosto l'ascolto e la partecipazione»¹²⁴. Sono dunque da pensare in relazione – non in opposizione – al mondo adulto, nella dimensione del “noi” e del dialogo fra generazioni: «è una malintesa visibilità sociale quella abbarbicata all'impalcatura, che nel rapporto tra generazioni sostiene la ricerca dell'esibizione e dell'applauso, specialmente “contro” qualcosa o qualcuno, piuttosto che il pacato scambio di esperienze conoscitive ed esistenziali»¹²⁵. Il riconoscimento della differenza e dell'unicità¹²⁶ dell'infanzia e dell'adolescenza non deve infatti far perdere di vista i tratti di somiglianza con l'età adulta, la comune umanità¹²⁷, i rapporti che intercorrono e nutrono l'un l'altra nello spazio della relazione reciproca. Ebbene, «a un paradigma di tutela e promozione dei diritti umani, incentrato sulla legalità, sull'efficienza amministrativa e sulla professionalità, deve affiancarsi (specialmente trattandosi di bambini e adolescenti) un paradigma centrato sull'amicizia»¹²⁸, incarnato da adulti – e con essi da una comunità – significativi e responsabili.

¹¹⁹ E. Verhellen, *Contenuto, entrata in vigore e monitoraggio*, in V. Belotti, R. Ruggiero (a cura di), *Vent'anni d'infanzia*, cit., p. 62.

¹²⁰ Cfr. C. Baraldi, *Bambini e società*, Carocci, Roma 2008.

¹²¹ G. Harrison, *I fondamenti antropologici dei diritti umani*, cit., p. 153.

¹²² Cfr. P. Alston, B. Gilmour-Walsh, *The Best Interests of the Child. Towards a Synthesis of Children's Rights and Cultural Values*, Unicef-Innocenti Studies, Florence 1996.

¹²³ G. Harrison, *I fondamenti antropologici dei diritti umani*, cit., pp. 112-113.

¹²⁴ V. Pocar, P. Ronfani, *Il giudice e i diritti dei minori*, Laterza, Roma-Bari 2004, pp. 21-22 (tratto da E. Toffano Martini, *Sulla visibilità dell'infanzia*, cit., p. 52).

¹²⁵ E. Toffano Martini, *Sulla visibilità dell'infanzia*, cit., p. 70.

¹²⁶ «Dobbiamo riconoscere all'infanzia [...] quell'eccedenza e quell'inseità che la rende “altro” rispetto alle altre età della vita, un'alterità vivificante e per nulla propedeutica all'esercizio della ragione matura, una realtà che ha in sé un principio autonomo di legittimazione» (A. Bobbio, *Infanzia, diritti, educazione*, in Id. (a cura di), *I diritti sottili del bambino. Implicazioni pedagogiche e prospettive formative per una nuova cultura dell'infanzia*, Armando, Roma 2007, pp. 11-54, p. 49).

¹²⁷ Vi è «dialettica tra fase della vita e vita nella sua totalità. Ogni fase è un unicum che non può essere dedotto né dalla fase precedente, né da quella che seguirà. D'altra parte, tuttavia, ogni fase è inserita in un tutto e acquisisce il proprio significato pieno solo se anch'essa è realmente in grado di agire sulla totalità della vita» (R. Guardini, *Le età della vita*, cit., p. 16).

¹²⁸ P. De Stefani, *Modelli europei di Garante dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, in L. Strumendo (a cura di), *Il Garante dell'infanzia e dell'adolescenza. Un sistema di garanzia nazionale nella prospettiva europea*, Guerini e

1.2.1 Documenti internazionali successivi e processi di attuazione

La Convenzione ha avuto un forte impatto su scala globale, portando all'attivazione di percorsi di cooperazione internazionale, incidendo sullo sviluppo delle legislazioni nazionali e regionali, traducendosi in mutamenti nel linguaggio e nell'approccio a livello politico-istituzionale oltre che socio-culturale. Il processo di implementazione successivo alla ratifica¹²⁹ ha visto infatti l'organizzazione di reti di coordinamento, la creazione di enti di monitoraggio e osservatori sull'infanzia sovranazionali¹³⁰, l'istituzione di organismi indipendenti dedicati¹³¹ e centri specializzati sui diritti dell'infanzia all'interno di enti già impegnati nella difesa e promozione dei diritti umani.

Il Comitato dei Diritti del Fanciullo¹³², organo di monitoraggio attivo dal 1991 e con sede a Ginevra, istituito ai sensi dell'articolo 43 del trattato, verifica i progressi compiuti nell'adempimento degli obblighi dagli Stati parti. Questi ultimi sono tenuti alla procedura di *reporting*, ossia a redigere un rapporto periodico (il primo entro due anni, in seguito ogni cinque) sui provvedimenti e progressi realizzati in relazione ai diritti garantiti dalla Crc¹³³. Il Comitato accoglie ed esamina attraverso un dialogo costruttivo e continuativo i rapporti governativi, ma anche quelli da parte di organizzazioni non governative all'interno dei diversi Paesi; oltre a ciò, fornisce periodicamente la sua interpretazione del contenuto della Crc nella forma di Commenti Generali su questioni tematiche, e organizza giornate di dibattito su aspetti connessi alla protezione e alla promozione dei diritti dell'infanzia.

Nello specifico, risultano di particolare interesse per il presente lavoro i Commenti Generali n. 12 del 2009 *The Right of the Child to be Heard*¹³⁴ e n. 20 del 2016 *On the Implementation of the Rights of the Child during Adolescence*¹³⁵. In quest'ultimo, il Comitato descrive l'adolescenza quale «fase della vita caratterizzata da crescenti opportunità, capacità, aspirazioni, energia e creatività, ma anche da una significativa vulnerabilità», e sottolinea l'importanza di un approccio basato sui diritti umani che riconosca e rispetti «la dignità e l'autonomia degli adolescenti, la loro responsabilizzazione, cittadinanza e partecipazione attiva nella vita», cercando di «fornire un equilibrio appropriato tra il rispetto verso capacità in crescita e livelli adeguati di protezione»¹³⁶.

Associati, Milano 2007, pp. 15-30, p. 29.

¹²⁹ La Crc prevede, all'articolo 4, che gli Stati parte prendano tutte le iniziative utili sul piano legislativo e amministrativo per implementare i diritti stabiliti nella Convenzione, come anche nei Protocolli.

¹³⁰ Si vedano ad esempio l'*African Committee of Experts on the Rights and Welfare of the Child*, istituito nel 2001 (<https://au.int/en/sa/acerwc>); e la Rete europea degli Osservatori nazionali per l'infanzia *ChildONEurope*, sorta nel 2003 (<http://www.childoneurope.org/>).

¹³¹ Specifico a riguardo è il *Commento Generale n. 2. Il ruolo delle istituzioni nazionali per i diritti umani in materia di protezione e promozione dei diritti dell'infanzia*, CRC/GC/2002/2, XXXII sessione, Ginevra, 13-31 gennaio 2003, trad. it. a cura del Comitato italiano per l'Unicef, Roma s.d., in cui viene ribadito che ogni Stato necessita di una istituzione indipendente per la tutela dei diritti umani, investita della responsabilità della promozione e protezione dei diritti dei bambini e degli adolescenti (punto 7). Riguardo all'istituzione del *Children's Ombudsperson* – Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza in Italia – cfr. il par. 1.4.

¹³² Cfr. Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo. Edizione speciale*, cit., p. 8; G. Goedertier, M. Verheyde, *Le attività del Committee*, in V. Belotti, R. Ruggiero (a cura di), *Vent'anni d'infanzia*, cit., pp.189-217.

¹³³ L'articolo 44 della Crc stabilisce che «gli Stati parti si impegnano a sottoporre al Comitato [...] rapporti sui provvedimenti che essi avranno adottato per dare effetto ai diritti riconosciuti nella presente Convenzione e sui progressi realizzati per il godimento di tali diritti».

¹³⁴ Comitato sui diritti dell'infanzia, *Commento Generale n. 12. Il diritto del bambino e dell'adolescente di essere ascoltato*, cit.

¹³⁵ Committee on the Rights of the Child, *General Comment n. 20. On the Implementation of the Rights of the Child during Adolescence*, cit.

¹³⁶ *Ivi*, punti 2, 4 e 20 (traduz. di chi scrive).

Il cambio e allargamento di visione ha portato all'elaborazione di indicatori sociali della condizione dell'infanzia e dell'adolescenza che andassero oltre la semplice sopravvivenza e sicurezza e guardassero al loro benessere presente, includendo accanto alle dimensioni della salute e dell'istruzione anche «le competenze di vita dei bambini, il loro coinvolgimento e la loro partecipazione alla vita della comunità e la loro cultura»¹³⁷.

Ciò ha promosso l'inclusione delle voci di bambini e adolescenti «negli obiettivi di sviluppo che li riguardano, dai progetti locali come l'educazione tra coetanei e la costruzione di scuole amiche del bambino fino ai congressi internazionali dell'infanzia, agli interventi di fronte ai parlamenti o all'Assemblea generale dell'Onu»¹³⁸, ai percorsi di città amiche dell'infanzia e a diversi altri incontri locali e internazionali.

Evento emblematico sulla scena internazionale e particolarmente rappresentativo dell'ascolto di voci dei soggetti in crescita – con la partecipazione di oltre 400 ragazze e ragazzi da ogni parte del mondo –, rimane il *Children's Forum*, sessione antecedente a quella speciale Onu dedicata all'infanzia (entrambe tenutesi a New York nel 2002, rispettivamente nell'arco temporale 5-7 e 8-10 maggio), che ha elaborato e presentato all'Assemblea delle Nazioni Unite un testo giunto all'approvazione e significativamente intitolato “Un mondo a misura di bambino”, a ribadire che, secondo le parole dei giovani partecipanti, «un mondo a nostra misura è un mondo a misura umana per tutti»¹³⁹. Fra le altre occasioni in cui i ragazzi hanno fatto sentire le loro voci si ricordano il Vertice Mondiale per l'Infanzia nel 1990, il *follow-up* della Sessione speciale nel 2007 e un evento commemorativo del ventesimo anniversario della Convenzione nel 2009¹⁴⁰.

Importante traguardo per il riconoscimento della soggettività e dell'autonomia di bambini e adolescenti, la Crc non costituisce un punto di arrivo, ma indica una via da percorrere per passare dai principi al cambiamento effettivo delle condizioni di vita. È un «testo minimo» necessario ma non esclusivo, una tappa fondamentale nel percorso di riconoscimento giuridico internazionale dei diritti dell'infanzia, ma a cui devono subentrare altre, per far fronte alle varie situazioni di disparità a livello sia regionale sia nazionale, e oltrepassarne le carenze e i nodi irrisolti¹⁴¹. Fra gli altri, alcuni di essi – quali la concentrazione in un unico articolo di diverse situazioni e problematiche che opprimono ancor oggi i bambini lasciando agli Stati un ampio margine di azione (art. 19); la ridotta considerazione dei diritti dei bambini con disabilità (art. 23); l'età minima per il coinvolgimento nei conflitti armati stabilita a 15 anni (art. 38); la mancata considerazione e consultazione di bambini e adolescenti nel processo di stesura dei contenuti della Convenzione stessa; l'assenza dei diritti di

¹³⁷ A. Ben-Arieh, *Indicatori del benessere dell'infanzia. Sviluppi, situazione attuale e prospettive future*, in “Cittadini in crescita”, 3, 2010, pp. 11-17, p. 13; Id., *Beyond Welfare: Measuring and Monitoring the State of Children: New Trends and Domains*, in “Social Indicators Research”, 52, 2000, pp. 235-257.

¹³⁸ Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo. Edizione speciale*, cit., p. 9.

¹³⁹ Cfr. Comitato italiano per l'Unicef (a cura di), *Un mondo a misura di bambino. Documenti Onu: Sessione speciale sull'infanzia, New York, 8-10 maggio 2002*, PrimeGraf, Roma 2002.

¹⁴⁰ Guardando all'oggi, forme di attivismo adolescenziale e di presenza partecipativa da parte di giovani esponenti dei diritti dell'infanzia testimoniano l'importanza di esprimere il proprio punto di vista prendendo posizione rispetto a questioni che li vedono coinvolti, fra le quali, in particolar modo, quelle ambientali e climatiche.

¹⁴¹ Riguardo alle criticità, cfr. V. Belotti, *Verso pari opportunità tra generazioni*, in V. Belotti, R. Ruggiero (a cura di), *Vent'anni d'infanzia*, cit., pp. 11-35, pp. 21-25. Di fronte alle pratiche incompatibili con le istanze dei diritti umani, alle situazioni di mortalità, sfruttamento, analfabetismo, ancora diffuse in molte delle società non occidentali, ma anche nelle periferie dei Paesi cosiddetti “avanzati” (cfr. Save the Children Italia, *Atlante dell'infanzia (a rischio). “Le periferie dei bambini”*, a cura di G. Cederna, in collaborazione con L'Istituto della Enciclopedia italiana Editore Treccani, 2018), sopraggiunge la domanda di quanto il secolo appena passato sia stato effettivamente “il secolo del bambino” (cfr. M. Gecchele, S. Polenghi, P. Dal Toso (a cura di), *Il Novecento: il secolo del bambino?*, Edizioni Junior, Bergamo 2017).

terza generazione (alla pace, all'ambiente, allo sviluppo) – hanno trovato successiva espressione in specifici documenti o hanno comunque visto rafforzare la visibilità dell'infanzia nell'arena politica e sociale attraverso importanti progettualità e nuove sinergie.

Facendo riferimento alle fasi evolutive dei diritti dei bambini elaborate da Alston e Tobin¹⁴², la quarta (1989-2000) e la quinta (dal 2001 in poi) sono infatti contrassegnate dalla diffusione di carte particolari e dal consolidamento di taluni diritti.

La Convenzione è integrata da tre Protocolli opzionali¹⁴³: i primi due, adottati nel 2000 ed entrati in vigore nel 2002, riguardanti, nell'ordine, l'uno, il coinvolgimento dei bambini nei conflitti armati, fissando a 18 anni l'età minima per il reclutamento legale negli eserciti regolari, l'altro, il traffico di bambini, la prostituzione infantile e la pedopornografia, con l'obiettivo di abbattere il fenomeno della tratta dei minori e dello sfruttamento del loro corpo per fini sessuali; il terzo, adottato nel 2011 ed entrato in vigore nel 2014, sulla procedura delle comunicazioni¹⁴⁴. Quest'ultimo, tra gli altri dispositivi di monitoraggio, valorizza pienamente la soggettività e l'autonomia dei soggetti in crescita e l'attuazione dei loro diritti, poiché prevede, per la prima volta, una procedura individuale a disposizione anche dei minori d'età per presentare al Comitato internazionale sui diritti dell'infanzia segnalazioni o vere e proprie denunce contro le violazioni della Convenzione e degli altri due Protocolli opzionali.

Fra gli altri strumenti adottati sul piano strettamente normativo, si richiamano: a livello internazionale, la Convenzione sulla protezione dei minori e sulla cooperazione in materia di adozione internazionale del 1993¹⁴⁵, la Convenzione sulle forme peggiori di lavoro minorile del 1999¹⁴⁶, la Convenzione sui diritti delle persone con disabilità del 2006¹⁴⁷; a livello regionale, la Carta africana sui diritti e il benessere del minore del 1990¹⁴⁸, la Convenzione europea sull'esercizio dei diritti dei minori del 1996¹⁴⁹, la Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea del 2000¹⁵⁰.

Inoltre, il percorso orientato, prima, dagli otto *Millennium Development Goals* (2000-2015), poi, al loro scadere, dai diciassette *Sustainable Development Goals* (2015-2030), vede un'inestricabile

¹⁴² Ph. Alston, J. Tobin with M. Darrow, *Laying the Foundations for Children's Rights: An Independent Study of Some Key Legal and Institutional Aspects of the Impact of the Convention on the Rights of the Child*, Unicef – Innocenti Research Centre, Firenze 2005.

¹⁴³ Essi, dal carattere vincolante ma facoltativi, hanno raggiunto un numero inferiore di ratifiche rispetto alla Crc, pur affrontando problematiche di basilare importanza per la protezione e il rispetto dei diritti dell'infanzia.

¹⁴⁴ L'Italia ha ratificato i primi due protocolli con legge 11 marzo 2002, n. 46; il terzo, con legge 16 novembre 2015, n. 199.

¹⁴⁵ Conferenza dell'Aja di diritto internazionale privato, *Convenzione sulla protezione dei minori e sulla cooperazione in materia di adozione internazionale*, 1993.

¹⁴⁶ OIL (Organizzazione internazionale del lavoro), *Convenzione sulle forme peggiori di lavoro minorile* (n. 182), Ginevra 1999.

¹⁴⁷ Assemblea Generale delle Nazioni Unite, *Convenzione sui diritti delle persone con disabilità*, New York 2006.

¹⁴⁸ Unione Africana, *Carta africana sui diritti e il benessere del minore*, Addis Abeba 1990.

¹⁴⁹ Consiglio d'Europa, *Convenzione europea sull'esercizio dei diritti dei minori*, Strasburgo 1996. La Convenzione europea del 1996, nota anche come Convenzione di Strasburgo, riprende e approfondisce aspetti connessi al principio del migliore interesse e al diritto all'ascolto e alla partecipazione (Crc, artt. 3 e 12), consentendo a bambini e adolescenti di esprimere i loro diritti sia nell'ambito di procedimenti giudiziari sia sul piano extragiudiziario. Riguardo a ciò, cfr. L. Strumendo, *I diritti del bambino tra protezione e garanzie dopo la ratifica della Convenzione di Strasburgo*, in L. Strumendo, P. De Stefani, *I diritti del bambino tra protezione e garanzie. La ratifica della Convenzione di Strasburgo sull'esercizio dei diritti dei fanciulli*, Cleup, Padova 2004, pp. 23-36.

¹⁵⁰ Consiglio d'Europa, *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea*, Nizza 2000, dove particolare riferimento va all'articolo 24, sui diritti del bambino. In ambito europeo si ricorda anche la *EU Agenda for the Rights of the Child* del 2011 (Commissione Europea, Brussels).

connessione per la realizzazione dei diritti di bambini e adolescenti, i quali ne forniscono al contempo un'ineludibile chiave di lettura¹⁵¹.

In ambito europeo, l'impegno per rendere i diritti dei minorenni effettivi è presente nella Strategia del Consiglio d'Europa per i diritti dell'infanzia (2016-2021), a cui è seguita l'adozione della Strategia dell'Unione europea sui diritti delle persone di minore età (2021-2024), in entrambe delle quali fra le aree prioritarie di intervento viene indicata la partecipazione¹⁵². Rilevante è anche il Sistema di garanzia europeo per i bambini vulnerabili, l'*European Child Guarantee*¹⁵³, volto a garantire misure specifiche per bambini e adolescenti a rischio di povertà o esclusione sociale. Per quanto riguarda il diritto all'ascolto dei minori nelle procedure giudiziarie e amministrative¹⁵⁴ il riferimento va allo strumento internazionale *Guidelines of the Committee of Ministers of the Council of Europe on Child Friendly Justice* del 2010¹⁵⁵.

1.3 Sul principio-diritto di ascolto-partecipazione

Il Comitato Onu nel Commento Generale n. 12 definisce il diritto del bambino e dell'adolescente di essere ascoltato una disposizione normativa unica in un trattato di diritti umani in quanto bambini e adolescenti da una parte non sono ancora autonomi, dall'altra sono riconosciuti quali soggetti di diritto¹⁵⁶. Conviene tornare sulla duplice precisazione¹⁵⁷: una disposizione normativa, che implica interventi di attuazione e non un semplice obbligo morale; una disposizione unica, fra le più recenti conquiste dei diritti dell'infanzia, che costituisce uno dei quattro principi generali e trasversali della Convenzione, accanto alla non discriminazione (art. 2), al concetto di migliore interesse dei bambini (art. 3), al diritto alla vita e allo sviluppo (art. 6).

Il diritto di essere ascoltato deve essere tenuto in considerazione anche per interpretare e attuare tutti gli altri diritti previsti dal trattato; essi, infatti, non possono avere una piena realizzazione se alla base il bambino o l'adolescente non viene riconosciuto e rispettato quale soggetto con le proprie opinioni¹⁵⁸. In altre parole, «non è possibile rivendicare diritti senza voce»¹⁵⁹. L'ascolto

¹⁵¹ Gli obiettivi sono stati lanciati rispettivamente nel 2000 dalla *United Nations Millennium Declaration* (<https://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/Millennium.aspx>) e nel 2015 dalla nuova Agenda *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development* (<https://sdgs.un.org/2030agenda>). Il documento Unicef *Mapping the Global Goals for Sustainable Development and the Convention on the Rights of the Child* collega gli Obiettivi ai diritti proclamati nella Crc (<https://www.unicef.org/media/60231/file>) (ultima consultazione della sitografia indicata: agosto 2021). Una lettura della Crc che afferma la centralità dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza nel quadro degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile relativamente al contesto italiano è offerta dal Gruppo Crc a partire dal *X Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. 20 novembre 2019*, coordinamento di A. Saulini (Save the Children Italia), Roma 2019.

¹⁵² Council of Europe, *Council of Europe Strategy for the Rights of the Child (2016-2021)*, 2016; European Commission, *EU Strategy on the Rights of the Child (2021-2024)*, 2021 (www.coe.int/children).

¹⁵³ European Commission, *Proposal for a Council Recommendation Establishing a European Child Guarantee*, 2021.

¹⁵⁴ Crc, art. 12 comma 2. Tale ambito non viene approfondito nel presente lavoro.

¹⁵⁵ Council of Europe, *Guidelines of the Committee of Ministers of the Council of Europe on Child Friendly Justice*, 2010.

¹⁵⁶ Comitato sui diritti dell'infanzia, *Commento Generale n. 12*, cit., punto 1. In questo caso numero dell'articolo e numero del Commento Generale coincidono; è il primo Commento Generale su uno dei quattro principi trasversali.

¹⁵⁷ Cfr. R. Ruggiero, *Partecipazione, non solo protezione. Sintesi critica del General Comment n. 12 sulla Crc del 1989*, in "Cittadini in crescita", 2, 2010, pp. 69-76, p. 71.

¹⁵⁸ Comitato sui diritti dell'infanzia, *Commento Generale n. 12*, cit., punti 2 e 68.

¹⁵⁹ Y. Lee, J. Zermatten, *Foreword*, in G. Lansdown, *Every Child's Right to be Heard. A Resource Guide on the UN Committee on the Rights of the Child. General Comment n. 12*, Save the Children-Unicef, London 2011, pp. VI-VII, p. VI (trad. di chi scrive).

viene giustamente considerato il primo “gradino” per «realizzare con la partecipazione un’affermazione ulteriore per il minore come soggetto portatore di diritti in senso pieno»¹⁶⁰.

L’articolo 12 recita dunque:

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.

Come specifica Lücker-Babel, il significato del presente articolo è reso dagli esegeti della Crc con diverse terminologie – partecipazione, libertà di espressione, diritto ad essere ascoltati –, le quali, nelle loro sfumature, evidenziano tutte l’importanza di garantire ai bambini la possibilità di dire ciò che pensano, nelle questioni importanti o ritenute da essi tali per la loro vita¹⁶¹. L’esercizio del diritto di bambini e adolescenti di essere ascoltati è un elemento cruciale dei processi generalmente definiti “partecipazione”¹⁶², termine che «ha subito una evoluzione e adesso è ampiamente utilizzato per descrivere processi continui che prevedono scambio di informazioni e dialogo, tra i bambini o gli adolescenti e gli adulti, basati sul rispetto reciproco e nei quali i bambini e gli adolescenti possono imparare come le proprie opinioni e quelle degli adulti vengano prese in considerazione e possano influenzare gli esiti di tali processi»¹⁶³.

L’ascolto è fondamento delle buone relazioni nei diversi contesti, dalla famiglia alla scuola, alle istituzioni¹⁶⁴, nelle forme di partecipazione sociale e civica come in quelle di partecipazione alla vita quotidiana¹⁶⁵; ha quindi a che fare con la creazione di spazi relazionali e forme di dialogo

¹⁶⁰ F.P. Occhiogrosso, *Una riflessione introduttiva: il bambino e il suo ascolto tra protagonismo e protezione*, in Presidenza del Consiglio dei Ministri et alii, *Relazione sulla condizione dell’infanzia e dell’adolescenza in Italia 2008-2009*, cit., p. XXI. Occhiogrosso configura il rapporto tra ascolto del minore e sua partecipazione alla vita sociale «come simile a due gradini, il primo dei quali è quello relativo all’ascolto del minore, che – pur teso a promuovere istanze di benessere e di affermazione della sua persona come soggetto – non è privo anche di istanze di protezione del minore»; il secondo «riguarda invece la partecipazione del minore come percorso che prescinde da istanze di protezione e tende a una ulteriore affermazione del protagonismo minorile» (*Ibidem*).

¹⁶¹ M.F. Lücker-Babel, *Il diritto ad esprimere opinioni e ad essere ascoltato*, in V. Belotti, R. Ruggiero (a cura di), *Vent’anni d’infanzia*, cit., pp. 157-172, p. 158; cfr. Id., *The Right of the Child to Express Views and to Be Heard: An Attempt to Interpret Article 12 of the UN Convention on the Rights of the Child*, in “The International Journal of Children’s Rights”, 3, 1995, pp. 391-404. L’Autrice fa riferimento a: E. Verhellen, *Children and Participation Rights*, in P. Heiliö, E. Lauronen, M. Bardy, *Politics of Childhood and Children at Risk. Provision, Protection, Participation*, European Centre for Social Welfare Policy and Research, Eurosocal Report Series, 45, Wien 1993, pp. 55-87; N. Cantwell, *Monitoring the Convention through the Idea of the ‘3Ps’*, in P. Heiliö, E. Lauronen, M. Bardy, *Politics of Childhood and Children at Risk*, cit., pp. 121-130; E. Sutherland, *The Role of Children in the Making of Decisions which Affect Them*, in M. Freeman, P. Veerman, *The Ideologies of Children’s Rights*, M. Nijhoff, Dordrecht 1992, pp. 155-166.

¹⁶² Comitato sui diritti dell’infanzia, *Commento Generale n. 12*, cit., punto 13. Sul concetto di partecipazione dal punto di vista filosofico, teologico, politico-sociale, nonché pedagogico, cfr. E. Maggiolo, *Partecipazione*, in “Studium Educationis”, 2, 2010, pp. 141-146.

¹⁶³ Comitato sui diritti dell’infanzia, *Commento Generale n. 12*, cit., punto 3. Il termine “partecipazione” nel testo della Crc appare solo due volte: fra gli obiettivi per i bambini con disabilità (art. 23) e in riferimento alla vita culturale e artistica (art. 31); non viene invece esplicitato nell’art. 12. Vi è comunque un gruppo di articoli che fornisce argomenti sul diritto del bambino e dell’adolescente alla partecipazione, a partire dallo stesso art. 12 (cfr. Unicef, *La condizione dell’infanzia nel mondo 2003*, Primegraf, Roma 2002, pp. 24-25).

¹⁶⁴ P. Pazè, *L’ascolto del minore*, cit.

¹⁶⁵ Sulle forme di partecipazione sociale e quelle di partecipazione alla vita quotidiana, cfr. Presidenza del Consiglio dei Ministri et alii, *Relazione sulla condizione dell’infanzia e dell’adolescenza in Italia 2008-2009*, cit., pp. 3-30. Sulle

intergenerazionale tra bambini, adolescenti e adulti, non limitandosi semplicemente alle attività di impegno sociale¹⁶⁶. In tale prospettiva «l'ascolto si configura al contempo come una dimensione sia propedeutica che interna alle diverse forme partecipative dei bambini e degli adolescenti. Se l'ascolto è l'istanza attraverso cui si possono svelare le capacità, le competenze e la soggettività delle persone, la partecipazione è la pratica che a queste dimensioni affianca, più di altri diritti, quella relazionale (tra pari e con gli adulti) e di autonomia»¹⁶⁷.

Risulta utile riprendere l'analisi dell'articolo 12 che viene proposta nel Commento.

Riguardo al primo comma:

- «garantire» è un termine legale che comporta per gli Stati l'obbligo di mettere in atto tutti i provvedimenti necessari per garantire il diritto alla partecipazione di bambini e adolescenti;
- l'indicazione «capace di formarsi le proprie opinioni» non deve essere intesa come una limitazione – l'articolo 12, peraltro, non impone alcun limite di età –, ma «come un obbligo per tutti gli Stati parti di valutare la capacità del bambino e dell'adolescente di formarsi un'opinione autonoma nella massima misura possibile»¹⁶⁸, presupponendo che egli ne ha la capacità e riconoscendogli il diritto di esprimersi;
- «il diritto di esprimere le proprie opinioni liberamente», con un chiaro appello rivolto al mondo adulto per la creazione di condizioni adeguate, significa senza pressioni, manipolazioni, condizionamenti, implica l'informazione sulle questioni e la manifestazione del punto di vista “proprio” del bambino e dell'adolescente e non degli altri, vuol dire anche poter scegliere se esercitare o meno tale diritto;
- l'espressione «in tutte le questioni che lo riguardano» qualifica questo diritto con una definizione ampia di “questioni” riconducendole a quelle “riguardanti il bambino”, senza volerle definire attraverso un elenco, pena il rischio di indebite limitazioni, manifestando la preoccupazione per il «fatto che, spesso, ai bambini e agli adolescenti venga negato il diritto di essere ascoltati anche quando è ovvio che la questione in esame li riguarda e che essi sono capaci di esprimere le proprie opinioni in merito a tale questione»¹⁶⁹;
- la clausola «essendo [le opinioni] debitamente prese in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità», ove la maturità si riferisce alla «capacità di un bambino o di un adolescente di esprimere le proprie opinioni sulle questioni in maniera ragionevole e indipendente»¹⁷⁰, comporta l'attenta considerazione, caso per caso, delle capacità del bambino e dell'adolescente di formarsi una propria opinione, in quanto al suo sviluppo non contribuisce solo

pratiche di partecipazione sociale, espresse nei livelli ludico-espressivo, decisionale, progettuale, cfr. C. Baraldi, G. Maggioni, M. Mittica (a cura di), *Pratiche di partecipazione. Teorie e metodi di intervento con bambini e adolescenti*, Donzelli, Roma 2003.

¹⁶⁶ Cfr. G. Mannion, *After Participation: the Socio-Spatial Performance of Intergenerational Becoming*, in B. Piercy-Smith, N. Thomas (eds.), *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice*, Routledge, London 2010, pp. 330-342; G. Lansdown, *The Realization of Children's Participation Rights. Critical Reflections*, in B. Piercy-Smith, N. Thomas (eds.), *A Handbook of Children and Young People's Participation*, cit., pp. 11-23.

¹⁶⁷ V. Belotti, *Ascolto e partecipazione dei bambini nei rapporti intergenerazionali*, in E. Toffano Martini, P. De Stefani (a cura di), *«Ho fiducia in loro»*, cit., pp. 209-219, p. 219.

¹⁶⁸ Comitato sui diritti dell'infanzia, *Commento Generale n. 12*, cit., punto 20.

¹⁶⁹ *Ivi*, punto 27. «Il problema che richiede l'assunzione di una decisione attraverso l'utilizzo dell'art. 12 deve avere un'importanza concreta per un bambino o un determinato gruppo di bambini» (M.F. Lücker-Babel, *Il diritto ad esprimere opinioni e ad essere ascoltato*, in V. Belotti, R. Ruggiero (a cura di), *Vent'anni d'infanzia*, cit., p. 162).

¹⁷⁰ Comitato sui diritti dell'infanzia, *Commento Generale n. 12*, cit., punto 30.

l'età, ma vi concorrono anche «informazioni, esperienza, ambiente, aspettative sociali e culturali e livelli di sostegno»¹⁷¹.

Riguardo al secondo comma:

- il diritto «di essere ascoltato in ogni procedura giudiziaria o amministrativa che riguarda il bambino» si applica senza limitazioni «sia ai procedimenti avviati dal bambino o dall'adolescente, quali per esempio la denuncia contro maltrattamenti e iniziative contro l'esclusione scolastica, sia ai procedimenti avviati da altri che riguardano il bambino o l'adolescente, quali la separazione dei genitori o l'adozione», ove i procedimenti devono essere resi «accessibili e adeguati»¹⁷²;
- l'opportunità di essere ascoltato «sia direttamente, sia tramite un rappresentante o un organo appropriato» – un genitore, un avvocato o un'altra persona, *inter alia*, un assistente sociale –, in questo secondo caso presenta «il rischio di un conflitto di interesse tra il bambino o l'adolescente e il suo più ovvio rappresentante (genitore/i)», per cui il Comitato ribadisce che «i rappresentanti devono essere consapevoli del fatto che rappresentano esclusivamente gli interessi del bambino o dell'adolescente» e non di altri¹⁷³;
- la possibilità di essere ascoltato «in maniera compatibile con le regole di procedura della legislazione nazionale» non deve essere intesa come permissiva dell'uso di una legislazione che restringe l'esercizio di questo diritto, piuttosto incoraggia gli Stati parti al rispetto delle regole di base del giusto processo.

Per quanto riguarda la connessione dell'articolo 12 con gli altri principi generali della Convenzione, in coerenza con il principio alla non discriminazione (art. 2), «il Comitato sottolinea che gli Stati parti dovrebbero porre in essere misure adeguate per assicurare ad ogni bambino e adolescente il diritto di esprimere liberamente le proprie opinioni e che queste siano adeguatamente prese in considerazione senza discriminazione di razza, colore, sesso, lingua, religione, opinione politica o altra, origine nazionale, etnica o sociale, situazione finanziaria, disabilità, nascita o altra circostanza»¹⁷⁴; il criterio del migliore interesse del bambino (art. 3) «obbliga gli Stati parti ad introdurre all'interno del processo dei momenti che assicurino che il migliore interesse del bambino e dell'adolescente venga preso in considerazione» garantendo «che chi è responsabile di queste azioni ascolti il bambino o l'adolescente come previsto dall'articolo 12»¹⁷⁵; inoltre «il Comitato riconosce l'importanza di promuovere il diritto del bambino e dell'adolescente di essere ascoltato dal momento che la partecipazione dei bambini e degli adolescenti è uno strumento utile a stimolare il pieno sviluppo della personalità e delle capacità evolutive del bambino e dell'adolescente coerentemente con l'articolo 6 e con le finalità dell'educazione previste dall'articolo 29»¹⁷⁶.

L'articolo 12 presenta importanti legami con altri articoli della Crc che promuovono l'ascolto e il coinvolgimento dei soggetti in crescita. In particolare, gli articoli 13 e 17, rispettivamente sul diritto alla libertà di espressione e sull'accesso alle informazioni, risultano cruciali. Pur non essendo facile tracciare una netta linea di confine tra gli articoli 12 e 13¹⁷⁷, essi sono differenti: il primo «fa

¹⁷¹ *Ivi*, punto 29.

¹⁷² *Ivi*, punti 33 e 34.

¹⁷³ *Ivi*, punti 36 e 37.

¹⁷⁴ *Ivi*, punto 75.

¹⁷⁵ *Ivi*, punto 70. Il Comitato precisa che tra gli articoli 3 e 12 intercorre un rapporto di complementarità: «uno stabilisce l'obiettivo di assicurare il superiore interesse del bambino e dell'adolescente e l'altro fornisce la metodologia per raggiungere l'obiettivo di ascoltare il bambino o l'adolescente» (*Ivi*, punto 74).

¹⁷⁶ *Ivi*, punto 79.

¹⁷⁷ M.F. Lücker-Babel, *Il diritto ad esprimere opinioni e ad essere ascoltato*, in V. Belotti, R. Ruggiero (a cura di), *Vent'anni d'infanzia*, cit., p. 161.

riferimento al diritto di espressione delle opinioni specificatamente su questioni che riguardano il bambino e l'adolescente, e al diritto del bambino e dell'adolescente di essere coinvolto in azioni e decisioni che hanno un impatto sulla sua vita» e «impone l'obbligo per gli Stati parti di introdurre un quadro legale e dei meccanismi necessari» in vista dell'esercizio effettivo di tale diritto; il secondo «fa riferimento al diritto di avere e di esprimere delle opinioni, e di cercare e ricevere informazioni attraverso qualsiasi mezzo di comunicazione» e «obbliga gli Stati parti ad astenersi dall'interferire» in ciò come dal porvi limitazioni, senza richiederne un preciso coinvolgimento o intervento¹⁷⁸. Anche l'accesso alle informazioni in una forma appropriata all'età e alle capacità sulle questioni riguardanti i bambini e gli adolescenti (art. 17) costituisce un prerequisito per l'attuazione del diritto di espressione delle proprie opinioni.

Si richiama inoltre la connessione con l'articolo 5, relativo al rispetto della responsabilità, del diritto e del dovere dei genitori, o di altre persone responsabili del minore d'età, di fornirgli orientamento e guida nell'esercizio dei diritti riconosciuti dalla Convenzione «in maniera corrispondente allo sviluppo delle sue capacità». In altre parole, in concerto con l'articolo 12, «più i bambini e gli adolescenti acquistano capacità, più sono autorizzati ad assumere un maggiore livello di responsabilità nella risoluzione delle questioni che li riguardano»¹⁷⁹ e gli adulti devono tenerne conto. L'articolo 12, dunque, «sollecita a riconsiderare la natura delle responsabilità degli adulti nei confronti dei bambini»: dare ascolto prendendo sul serio le loro opinioni, il che non vuol dire seguirle in tutto e per tutto, si esplica non nel venir meno ai propri doveri, ma nell'«imparare a collaborare più strettamente con i giovani per aiutarli ad articolare la loro vita, a sviluppare strategie di cambiamento e a esercitare i loro diritti»¹⁸⁰.

Il Comitato delinea un procedimento in cinque fasi¹⁸¹, applicabile nei vari contesti di vita, dalla famiglia alla scuola, dall'ospedale alle associazioni sportive e culturali, per realizzare concretamente il diritto del bambino e dell'adolescente di essere ascoltato nelle questioni che lo riguardano sia come singolo sia all'interno di un gruppo: la *preparazione*, in cui il soggetto deve essere adeguatamente informato e preparato su come si svolgeranno le cose; l'*ascolto*, che deve avvenire in un contesto accogliente e incoraggiante nella forma di chiacchierata in una situazione confidenziale, da parte di un adulto coinvolto nella questione riguardante il soggetto in crescita, una persona che assume decisioni all'interno dell'istituzione o uno specialista; la *valutazione della capacità del bambino e dell'adolescente* di formarsi personali opinioni in modo ragionevole e indipendente quale fattore significativo nella risoluzione della questione in esame; le *informazioni sul peso dato alle opinioni del bambino e dell'adolescente* mediante *feedback*, per un ascolto che non sia solo formale; la possibilità di accedere a procedure di *ricorsi, risarcimenti e indennizzi*,

¹⁷⁸ Comitato sui diritti dell'infanzia, *Commento Generale n. 12*, cit., punto 81.

¹⁷⁹ Comitato sui diritti dell'infanzia, *Commento Generale n. 12*, cit., punto 85. «L'art. 5 e l'art. 12 sono entrambi collegati allo sviluppo della persona del bambino, e la loro natura varia secondo le tappe di tale sviluppo» (M.F. Lückert-Babel, *Il diritto ad esprimere opinioni e ad essere ascoltato*, in V. Belotti, R. Ruggiero (a cura di), *Vent'anni d'infanzia*, cit., p. 163).

¹⁸⁰ G. Lansdown, *Promuovere la partecipazione dei ragazzi per promuovere la democrazia*, Centro di Ricerca Innocenti, Firenze 2001, p. 1. Riguardo alla considerazione che non è possibile intendere un'inversione dei ruoli, cfr. la seconda parte dell'art. 12.1. «Rispettare le opinioni del bambino [e dell'adolescente] significa che non devono essere ignorate; ma significa anche che non devono essere semplicemente avallate... un processo di dialogo e di scambio deve essere incoraggiato per preparare il bambino ad assumere responsabilità crescenti e a diventare attivo, tollerante e democratico» (M. Santos Pais, *Children's Participation and the Convention on the Rights of the Child. Seminar on the Political Participation of Children*, May 25, 1999, Harvard University, Cambridge, MA, pp. 4-5, tratto da Unicef – R. Rajani, *The Participation Rights of Adolescents. A Strategic Approach*, United Nations Children's Fund, New York 2001, p. 2, trad. di chi scrive).

¹⁸¹ Cfr. Comitato sui diritti dell'infanzia, *Commento Generale n. 12*, cit., punti 40-47.

qualora il diritto di essere ascoltato venga disatteso o violato, rivolgendosi a un organismo indipendente di tutela, a un garante per l'infanzia o a un'altra figura preposta.

Al fine di effettuare una partecipazione effettiva ed etica, i processi di ascolto e partecipazione devono essere trasparenti e chiari, con informazioni complete e adeguate all'età; volontari, senza forzature; rispettosi delle opinioni dei bambini e degli adolescenti; rilevanti per la loro vita; a loro misura quanto a metodi, tempi, risorse e forme di coinvolgimento; sostenuti dalla formazione e da adulti preparati nel lavorare come facilitatori "per" e "con" i soggetti in crescita; sicuri e attenti ai rischi che possono derivare dalla partecipazione; affidabili nel dar seguito, riscontro e valutazione al percorso stesso¹⁸².

Il Comitato sui diritti dell'infanzia sottolinea l'importanza del diritto di esprimere liberamente le opinioni anche per la realizzazione del diritto alla salute e allo sviluppo degli adolescenti, in vista di cui le autorità pubbliche, i genitori e gli altri adulti di riferimento «devono creare un ambiente basato sulla fiducia, sulla condivisione di informazioni, sulla capacità di ascoltare e fornire l'orientamento che conduca alla partecipazione di tutti gli adolescenti, anche nei processi decisionali»¹⁸³. Nell'ottica della «prospettiva del corso di vita», viene ribadito che se «interventi ed esperienze positive nella prima infanzia facilitano uno sviluppo ottimale quando i bambini diventano adolescenti», un'attenzione adeguata deve essere mantenuta anche durante l'adolescenza, per non vanificare il percorso svolto. Ciò deve avvenire «attraverso il dialogo e l'impegno con gli adolescenti stessi», promuovendo «ambienti che riconoscano il valore intrinseco dell'adolescenza e introducano misure per aiutarli a prosperare [...]. È necessario un approccio che faccia leva sui punti di forza e riconosca il contributo che gli adolescenti possono apportare alla propria vita e a quella degli altri, affrontando al contempo le barriere che inibiscono tali opportunità»¹⁸⁴.

Rajani indica tre tipi di azioni interconnesse per promuovere la partecipazione degli adolescenti: sviluppare le loro capacità, aumentare le opportunità e approfondire gli ambienti favorevoli intorno a loro¹⁸⁵. Fornisce inoltre le seguenti indicazioni concrete per sviluppare un processo di partecipazione efficace: iniziare presto; assicurarsi che tutti gli adolescenti siano nelle condizioni di partecipare; sviluppare le capacità dei giovani di partecipare in modo efficace; sviluppare le capacità degli adulti di ascoltare e di promuovere la partecipazione degli adolescenti; assicurarsi che gli adolescenti siano ben informati; credere nei giovani e permettere loro di essere responsabili; permettere agli adolescenti di correre dei rischi ragionevoli; dare tempo e spazio per la partecipazione; connettere la partecipazione agli interessi dei giovani; essere trasparenti; essere onesti; non assumere atteggiamenti di superiorità; essere democratici; creare un ambiente politico favorevole; prestare attenzione a colmare il divario tra politica e prassi¹⁸⁶.

L'ascolto-partecipazione costituisce altresì un'importante modalità ai fini educativi¹⁸⁷ nel far conoscere i principi e le disposizioni della Crc «con mezzi attivi e adeguati sia agli adulti che ai

¹⁸² Cfr. *Ivi*, punto 134.

¹⁸³ Comitato sui diritti dell'infanzia, *Commento Generale n. 4. Salute e sviluppo degli adolescenti nel contesto della Convenzione sui diritti dell'infanzia*, CRC/GC/2003/4, XXXIII sessione, Ginevra, 19 maggio-6 giugno 2003, trad. it. a cura del Comitato italiano per l'Unicef, Roma s.d., punto 8.

¹⁸⁴ Committee on the Rights of the Child, *General Comment n. 20. On the Implementation of the Rights of the Child during Adolescence*, cit., punti 11 e 16 (trad. di chi scrive).

¹⁸⁵ Unicef – R. Rajani, *The Participation Rights of Adolescents*, cit., p. 18 (trad. di chi scrive).

¹⁸⁶ *Ivi*, pp. 19-21 (trad. di chi scrive).

¹⁸⁷ Cfr. S. Calaprice, A. Nuzzaci (eds.), *The Importance of Listening to Children and Adolescents. Making Participation Integral to Education*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne 2018. «Il rispetto del diritto del bambino e dell'adolescente di essere ascoltato all'interno del sistema educativo è fondamentale per la realizzazione del diritto all'istruzione» (Comitato sui diritti dell'infanzia, *Commento Generale n. 12*, cit., punto 105).

fanciulli» (art. 42). Tra i doveri del mondo dell'educazione particolare importanza va all'insegnamento e alla possibilità di esercizio dei diritti da parte di coloro che ne sono titolari inconsapevoli. I diritti di ascolto e partecipazione «devono essere, innanzitutto, conosciuti dagli stessi bambini e adolescenti, attraverso un'educazione ai diritti umani che utilizzi modalità coerenti a tali contenuti, che dia la possibilità di avere accesso ad adeguate informazioni e di esprimere le proprie opinioni e, proprio perché la migliore scuola dei diritti è il loro esercizio, grazie alla possibilità di organizzarsi e associarsi liberamente»¹⁸⁸. Come viene messo in evidenza dal Comitato, «i bambini non perdono i loro diritti umani varcando la soglia dei cancelli della scuola. Pertanto, ad esempio, è necessario fornire un'educazione nel rispetto della dignità dell'infanzia e che metta in condizione il bambino di esprimere liberamente la propria opinione in conformità con l'articolo 12 (1) e di partecipare alla vita scolastica»¹⁸⁹. Tale coinvolgimento assume importanza dal punto di vista sia della cittadinanza che dei benefici educativi.

1.3.1 Alcune elaborazioni classificatorie

Nel momento in cui ci si pone in ascolto, occorre porre attenzione ad alcuni aspetti di problematicità¹⁹⁰: l'autenticità delle "voci" di bambini e adolescenti, ossia perché, come e da chi esse vengano raccolte e le conseguenti questioni di traduzione, interpretazione e mediazione; l'uniformità di un'unica voce indifferenziata che raggruppa l'insieme dei bambini e degli adolescenti come membri di una categoria e nasconde le diverse caratteristiche ed esperienze di ognuno; il ruolo che essi svolgono nell'esperienza di ascolto e nei processi sociali a cui partecipano. Questo terzo aspetto predispone il terreno in cui i legami tra ascolto e partecipazione si sviluppano in modo interrelato.

«La partecipazione stessa è sviluppo, in quanto lo sviluppo è "un processo di espansione delle libertà reali di cui godono le persone". [...] Gli adolescenti e le loro comunità non si sviluppano restando passivi, semplicemente osservando o facendosi dire le verità chiave dello sviluppo. Attraverso la partecipazione, gli adolescenti sviluppano abilità, costruiscono competenze, formano aspirazioni, acquistano fiducia e ottengono risorse preziose»¹⁹¹. Affinché non vi sia solo una proclamazione formale dei diritti, risulta interessante l'approccio delle capacità nella prospettiva dell'educazione. Secondo Nussbaum il paradigma dei diritti va integrato con quello delle capacità¹⁹². La *capability*, data dalla connessione tra capacità interne e condizioni esterne, diventa esercizio e godimento di diritti ed espande le libertà sostanziali delle persone. Si tratta di una visione complessa che interroga le pratiche educative affinché si creino le opportunità per le nuove generazioni di agire in modo libero e responsabile, attraverso la costruzione di quello che Sen

¹⁸⁸ Presidenza del Consiglio dei Ministri *et alii*, *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009*, cit., p. 3 (cfr. anche p. XXI). Sull'educazione ai diritti umani, cfr. *United Nations Declaration on Human Rights Education and Training* del 2011 e l'implementazione della quarta fase del *World Programme for Human Rights Education*, 2020-2024 (<https://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/Programme.aspx>; ultima consultazione: agosto 2021).

¹⁸⁹ Comitato sui diritti dell'infanzia, *Commento Generale n. 1. Le finalità dell'educazione*, CRC/GC/2001/1, XXXII sessione, Ginevra, 17 aprile 2001, trad. it. a cura del Comitato italiano per l'Unicef, Roma s.d., punto 8.

¹⁹⁰ A. James, *Dare voce alle voci dei bambini. Pratiche e dilemmi, trappole e potenzialità nella ricerca sociale con i bambini*, in "Cittadini in crescita", 2, 2010, pp. 10-25, p. 12.

¹⁹¹ Unicef – R. Rajani, *The Participation Rights of Adolescents*, cit., p. 2. L'Autore fa riferimento ad A. Sen, *Development as Freedom*, Alfred A. Knopf, New York 1999, p. 3 (trad. di chi scrive).

¹⁹² M.C. Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, il Mulino, Bologna 2002, p. 92.

definisce *welfare delle capacitazioni*, inteso quale preconditione per diritti “agibili”¹⁹³. Promuovere l’*agency* nei confronti di bambini e adolescenti scardinando logiche unidirezionali e adultocentriche significa riconoscerli in grado di partecipare attivamente, come agenti sociali competenti, alla vita relazionale, comunitaria e sociale¹⁹⁴, «di produrre autonomamente culture loro proprie e nel contempo di contribuire alla costituzione delle società adulte»¹⁹⁵.

La riuscita delle esperienze che intendono dare visibilità a bambini e adolescenti in modo autentico e attivo dipende da una molteplicità di fattori che vanno dal clima relazionale alle dinamiche politico-amministrative del territorio, dalla capacità di far rete alla condivisione degli intenti, acquisisce spessore pertanto quando si muove su un terreno di tipo qualitativo e costruttivo. In tal senso, per scongiurare quelle forme di partecipazione che vengono a tradursi come mera presenza, o comunque per mettere in guardia da esse, sono state elaborate importanti tipologie classificatorie, fra le quali nota è la scala di Hart. A partire dal modello di Arnstein sulla partecipazione degli adulti e attraverso esperienze di progettazione con bambini e ragazzi, il suo lavoro, i cui risultati sono raccolti nel testo *Children’s Participation: From Tokenism To Citizenship*, consente di uscire da un’idea univoca di partecipazione cogliendone i diversi processi e gradi¹⁹⁶.

Come evidenzia Rajani, la concezione di Hart sulla partecipazione giovanile è relazionale piuttosto che individualistica, in quanto dà importanza alla qualità e ai termini delle relazioni tra giovani e adulti piuttosto che ad azioni separate e autonome da parte dei giovani¹⁹⁷. I livelli di partecipazione degli adolescenti, come anche per gli adulti, possono variare in base al contesto e al momento. I problemi sorgono quando vengono posti degli impedimenti di varia natura al tipo di partecipazione che uno vorrebbe avere. Spesso, nei vari contesti, ai giovani non è permesso partecipare al livello voluto o al massimo delle capacità, talvolta per fattori ragionevoli come la necessità di condividere responsabilità o evitare gravi rischi; più spesso per limitazioni da parte degli adulti, quali l’inutile negazione della possibilità di partecipare ai livelli superiori quando questo è desiderato, e la manipolazione ingannevole in cui l’adolescente sembra partecipare mentre in realtà ha avuto poca voce in capitolo o comprensione di ciò che sta succedendo¹⁹⁸.

La scala di Hart è formata da otto gradini suddivisibili in due blocchi.

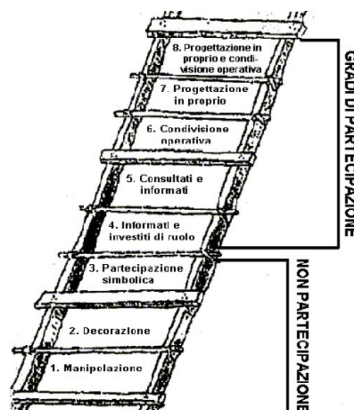


Fig. 1: La scala della partecipazione di Hart¹⁹⁹

¹⁹³ A. Sen, *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2000.

¹⁹⁴ C. Baraldi, *Bambini e società*, cit.

¹⁹⁵ W.A. Corsaro, *Le culture dei bambini*, il Mulino, Bologna 2003, pp. 25-26.

¹⁹⁶ R.A. Hart, *Children’s Participation: From Tokenism To Citizenship*, Innocenti essay, n. 4, International Child development Centre, Florence 1992.

¹⁹⁷ Unicef – R. Rajani, *The Participation Rights of Adolescents*, cit., p. 3 (trad. di chi scrive).

¹⁹⁸ *Ivi*, p. 17 (trad. di chi scrive).

¹⁹⁹ R.A. Hart, *La partecipazione dei bambini. Teorie e pratiche di coinvolgimento di giovani cittadini nello sviluppo*

Il primo, costituito da tre gradini di non partecipazione, è da evitare. Il secondo, formato da cinque gradini di partecipazione, non significa che bambini e adolescenti debbano sempre operare ai livelli più alti della scala, in quanto nelle diverse fasi del progetto potrebbero voler operare con vari gradi di coinvolgimento; è dunque importante che venga resa massima l'opportunità per i soggetti in crescita di scegliere di partecipare al livello più alto delle loro capacità, ossia che vengano poste le condizioni adeguate affinché essi possano lavorare al livello che desiderano²⁰⁰. In questo senso Hart, rispondendo anche ad alcune osservazioni critiche²⁰¹, considera la scala un punto di partenza per riflettere sul processo di partecipazione di bambini e ragazzi nei progetti²⁰², senza voler tracciare rigide gerarchie o sequenzialità di valori e fasi.

I primi tre gradi sono, nell'ordine, caratterizzati da manipolazione, decorazione e partecipazione simbolica, in cui bambini e ragazzi vengono usati per sostenere e far passare un messaggio del mondo adulto senza essere stati informati e tanto meno coinvolti o resi consapevoli in merito.

I gradi di partecipazione, dal quarto all'ottavo, insistono rispettivamente sull'importanza di mettere bambini e ragazzi a conoscenza delle questioni e dare loro informazioni ("investiti di ruolo e informati"), quindi anche di consultarli e prenderne in considerazione le opinioni ("consultati e informati"), fino a coinvolgerli nella condivisione della progettualità a diversi livelli: dalla "condivisione operativa", in cui l'avvio dei lavori è dato dagli adulti e successivamente aperto loro, alla "progettazione in proprio da parte dei destinatari", in cui l'iniziativa è a capo dei bambini e degli adolescenti e l'intervento adulto si limita a un ruolo di facilitazione senza dirigere, alla "progettazione in proprio e condivisione operativa", scenario di effettiva collaborazione, in cui bambini e adolescenti gestiscono il progetto scegliendo di avvalersi anche dell'apporto degli adulti.

Risulta utile richiamare anche lo strumento proposto da Shier²⁰³, che nei suoi cinque livelli di partecipazione presuppone alla base l'ascolto dei soggetti in crescita e giunge ad un livello massimo di condivisione del potere e della responsabilità nella presa di decisioni (i gradi intermedi consistono, in ordine, nell'aiutare bambini e ragazzi a manifestare il loro punto di vista, nel prendere in considerazione quanto espresso, nel coinvolgerli nei processi decisionali). La partecipazione dei bambini viene messa in relazione al grado di consapevolezza degli adulti incrociando, attraverso un procedere interrogativo, diverse modalità di coinvolgimento adulto: come possibilità, cioè «sensibilità dell'adulto, capacità di interrogarsi sul proprio agire»; come opportunità, ovvero «capacità di creare procedure e prassi che rendono possibile al bambino scegliere se vivere quel particolare livello di consapevolezza»; infine come dovere, «in cui la partecipazione è assunta come impegno che interroga la politica fino a iscriversi in un ordinamento giuridico»²⁰⁴.

comunitario e nella difesa dell'ambiente, a cura di Arciragazzi, Comitato Nazionale e Comitato italiano per l'Unicef, Union Printing, Roma 2004.

²⁰⁰ R.A. Hart, *Children's Participation: From Tokenism To Citizenship*, cit., p. 11.

²⁰¹ Cfr. M. Hill, J. Davis, A. Prout, K. Tisdall, *Moving the Participation Agenda Forward*, in "Children & Society", 2, 2004, pp. 77-96; R. Sinclair, *Participation in Practice. Making it Meaningful, Effective and Sustainable*, in "Children & Society", 2, 2004, pp. 106-118.

²⁰² R.A. Hart, *Children's Participation: From Tokenism To Citizenship*, cit., p. 9.

²⁰³ H. Shier, *Pathway to Participation: Openings, Opportunities and Obligations*, in "Children & Society", 15, 2001, pp. 107-117.

²⁰⁴ I. Barachini, R. Poli, *Di chi è questo spazio? Anche un po' mio...*, in "Cittadini in crescita", 2-3, 2005, pp. 46-52, p. 50.

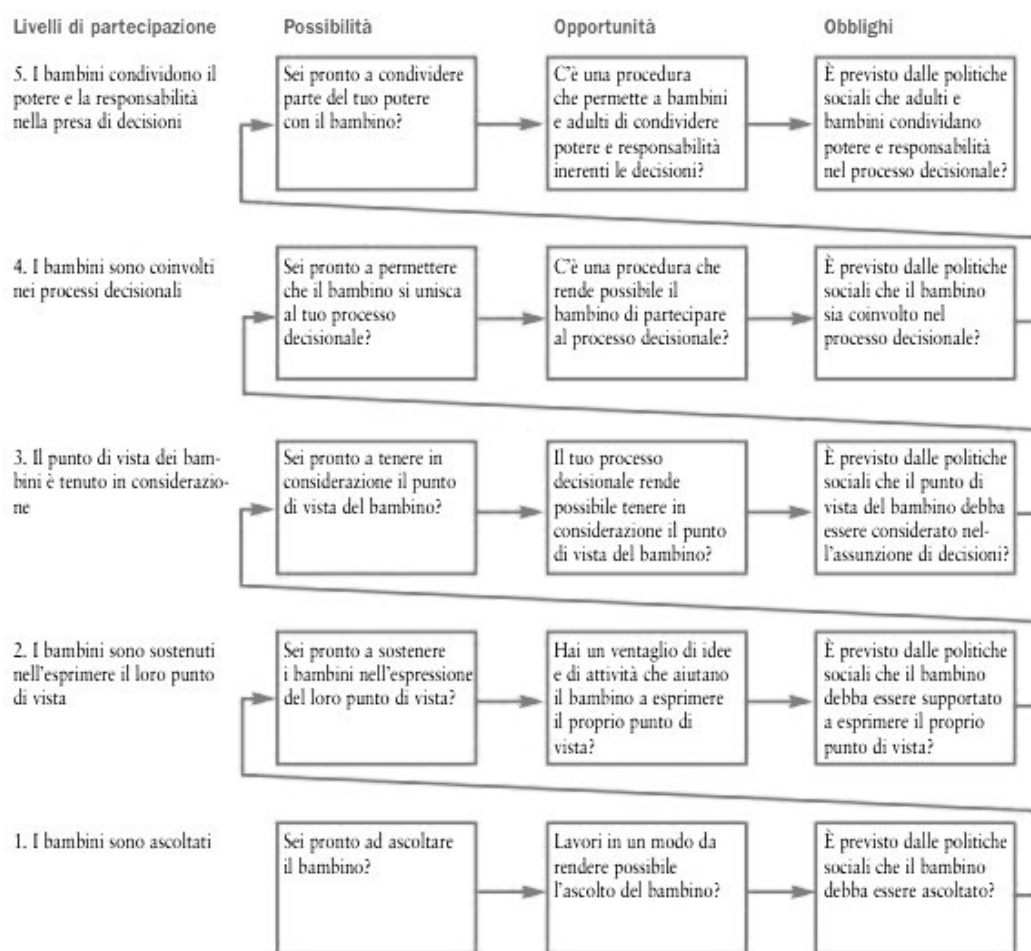


Fig. 2: Il percorso di Shier verso la partecipazione²⁰⁵

Un altro modello significativo è quello sviluppato da Lundy²⁰⁶, che concettualizza l'articolo 12 della Crc a partire da due elementi chiave – il diritto di esprimere un'opinione e il diritto che ad essa venga dato il giusto peso –, assumendo che occorra una maggior consapevolezza del fatto che il rispetto delle opinioni di bambini e adolescenti non è solo un modello di buone prassi e politiche pedagogiche, ma anche un obbligo legalmente vincolante; ossia che la pratica di coinvolgere attivamente gli alunni nel processo decisionale non è un'opzione in possesso degli adulti, ma un imperativo legale in quanto diritto del soggetto in crescita²⁰⁷. Secondo tale modello, l'attuazione dell'articolo 12 – indivisibile, interdipendente e interconnesso con gli altri diritti proclamati nella Crc²⁰⁸ – richiede la considerazione delle implicazioni di quattro fattori da considerare secondo un ordine razionale cronologico: spazio (i bambini devono avere l'opportunità di esprimere le proprie opinioni), voce (i bambini devono essere agevolati nell'esprimere le proprie opinioni), pubblico (bisogna prestare ascolto alle opinioni) e influenza (bisogna agire sulla base delle opinioni espresse, quando possibile). Inoltre, l'elaborazione di una *checklist* di domande risulta utile per implementare il modello stesso, in quanto aiuta le organizzazioni che lavorano con e per i bambini e gli adolescenti a rispettare l'articolo 12 e ad assicurare, pertanto, che essi abbiano lo spazio per

²⁰⁵ Lo schema è tratto da Barachini e Poli (*Ivi*, p. 51).

²⁰⁶ L. Lundy, 'Voice' Is Not Enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child, in "British Educational Research Journal", 6, 2007, pp. 927-942.

²⁰⁷ *Ivi*, pp. 930-931 (trad. di chi scrive).

²⁰⁸ In particolare nella schematizzazione Lundy richiama il collegamento con gli articoli 2, 3, 5, 13 e 19 (*Ivi*, p. 932).

esprimere le loro opinioni, che la loro voce sia abilitata, che essi abbiano un pubblico e che le loro opinioni abbiano influenza²⁰⁹.



Fig. 3: Il modello di partecipazione di Lundy²¹⁰

1.4 Riferimenti dai documenti nazionali italiani

In un quadro molto ampio, si fa anzitutto riferimento alla Costituzione, in particolare agli articoli 2 e 3, rispettivamente sul riconoscimento dei diritti inviolabili e sul principio di uguaglianza²¹¹, e all'articolo 21, in cui viene dichiarato che «tutti hanno diritto di manifestare liberamente il proprio pensiero con la parola, lo scritto e ogni altro mezzo di diffusione»²¹².

Nel nostro ordinamento la base istituzionale e sociale nel campo delle politiche per l'infanzia e l'adolescenza è costituita dall'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza; dal 2011 inoltre è stata stabilita l'Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza.

L'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, istituito, insieme alla Commissione parlamentare per l'infanzia e l'adolescenza, con la legge 23 dicembre 1997, n. 451, è regolato dal

²⁰⁹ Il modello di partecipazione di Lundy è stato messo in evidenza e approvato dal Dipartimento Irlandese per l'Infanzia e la Gioventù nel documento *National Strategy on Children and Young People's Participation in Decision-Making (2015-2020)*. Cfr. anche Unicef, *Engaged and heard! Guidelines on Adolescent Participation and Civic Engagement*, United Nations Children's Fund, New York 2020, p. 10.

²¹⁰ Si riprende la schematizzazione riportata in SOS Children's Villages International, CELCIS (Centre for Excellence for Looked After Children in Scotland, University of Strathclyde), *Preparazione all'autonomia. Guida pratica*, 2017, p. 137.

²¹¹ «La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo, sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, e richiede l'adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale» (Costituzione della Repubblica Italiana, art. 2). «Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'uguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese» (*Ivi*, art. 3).

²¹² «Pur se non vi è uno specifico riferimento ai minori di età, l'uso dell'omnicomprensivo termine "tutti" non può non riguardare anche il fanciullo»²¹², che non ha dunque limitazioni alla libertà di espressione di opinioni diverse o maggiori rispetto a quelle degli adulti (Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per gli Affari Sociali, Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Ministero degli Affari Esteri – Comitato interministeriale per i Diritti Umani, *I diritti attuati. Rapporto alle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, 1998, p. 34).

DPR 14 maggio 2007, n. 103, che ne affida la presidenza congiunta al Ministro del Lavoro e delle Politiche Sociali e al Ministro con delega per le Politiche della Famiglia. È composto da rappresentanti delle amministrazioni di tutti i livelli di governo e delle associazioni e organizzazioni della società civile che si occupano di infanzia e adolescenza²¹³, e per lo svolgimento delle sue attività si avvale del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, che svolge attività di ricerca, monitoraggio, analisi, informazione e promozione, nonché raccolta bibliografica di studi e pubblicazioni relativi al mondo minorile. L'Osservatorio ha il compito di predisporre ogni due anni il "Piano Nazionale di azione e d'interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva"²¹⁴, con l'obiettivo di conferire priorità ai programmi rivolti alle persone di minore età e rafforzare la cooperazione per lo sviluppo dell'infanzia nel mondo; sempre ogni due anni, predispone la "Relazione sulla condizione dell'infanzia in Italia" e sull'attuazione dei relativi diritti; inoltre, ha il compito ogni cinque anni di redigere lo schema del rapporto del Governo all'Onu, sull'applicazione della Convenzione Internazionale sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 1989.

Nel nostro Paese, la sollecitazione ad istituire autorità pubbliche e indipendenti che garantiscano il rispetto dei diritti di bambini e adolescenti è stata recepita a livello nazionale nella figura dell'Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza solo nel 2011²¹⁵, diversamente da altri Paesi europei, fra i quali apripista è stata la Norvegia, cui si deve nel 1981 il primo *Children's Ombudsperson*²¹⁶ (difensore civico dell'infanzia, con la denominazione di *Commissioner for Children*). Come sancito dalla legge italiana, l'Autorità Garante

promuove l'attuazione della Convenzione di New York e degli altri strumenti internazionali in materia di promozione e di tutela dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, la piena applicazione della normativa europea e nazionale vigente in materia di promozione della tutela dell'infanzia e dell'adolescenza, nonché del diritto della persona di minore età ad essere accolta ed educata prioritariamente nella propria famiglia e, se necessario, in un altro ambito familiare di appoggio o sostitutivo²¹⁷.

Le sue numerose competenze sono riconducibili ad azioni di ascolto e partecipazione, promozione e sensibilizzazione, collaborazione ed elaborazione di proposte, pareri e raccomandazioni²¹⁸. Tale raggiungimento in Italia è stato tuttavia preceduto da vari iter regionali, *in primis* da parte della Regione Veneto con la legge 9 agosto 1988, n. 42, istitutiva dell'Ufficio di protezione e pubblica tutela dei minori, cui è succeduta la legge 24 dicembre 2013, n. 37, "Garante regionale dei diritti della persona – Attività di promozione, protezione e pubblica tutela dei minori d'età"²¹⁹.

²¹³ Con il Decreto interministeriale del 24 marzo 2017 sono stati designati i nuovi membri dell'Osservatorio.

²¹⁴ Si tratta di uno strumento programmatico e di indirizzo che, in base all'articolo 4 della Crc, risponde agli impegni assunti dall'Italia per dare attuazione ai contenuti della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e ai suoi Protocolli opzionali; dunque anche alle Osservazioni conclusive che il Comitato Onu pubblica dopo aver valutato il Rapporto governativo dell'Italia sullo stato di attuazione dei diritti dei bambini e degli adolescenti.

²¹⁵ La legge 12 luglio 2011, n. 112, è istitutiva in Italia dell'Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza (<https://www.garanteinfanzia.org/>).

²¹⁶ Il primo Ufficio *Ombudsperson* – parola scandinava ad indicare letteralmente colui che fa da tramite e agisce a nome di un'altra persona, in un senso più generale una sorta di "difensore civico" dei diritti umani –, è stato istituito in Svezia nel 1809. Per una panoramica sulla nascita e sul consolidamento del *Children's Ombudsperson* e sull'esperienza europea, cfr. T. Waage, *Lo sviluppo di istituzioni nazionali indipendenti di diritti umani per i minori in Europa: la figura dell'Ombudsman per i minori*, in "Cittadini in crescita", 3, 2006, pp. 1-12.

²¹⁷ Legge 12 luglio 2011, n. 112, art. 3 comma 1, lett. a.

²¹⁸ *Ivi*, art. 3.

²¹⁹ Cfr. <http://garantedirittipersonaminori.consiglioveneto.it/>.

In passato, una forte spinta nell'ambito dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza era stata data dalle esperienze legate all'attuazione della legge 28 agosto 1997, n. 285, "Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza"²²⁰, quali le Città Amiche dei Bambini, l'ascolto nelle scuole e nell'extrascuola, i Consigli Comunali dei bambini e dei ragazzi, i laboratori di urbanistica partecipata²²¹, le attività di promozione della mobilità; esperienze rivolte alla vita sociale e civica come a quella quotidiana, in situazioni non solo di emergenza ma anche di "normalità"²²², nell'ottica, propria della Convenzione, protettiva e al contempo "promozionale" della soggettività di bambini e adolescenti, secondo il principio per cui «assumere il bambino come parametro di cambiamento significa pensare una città più adatta per tutti i cittadini»²²³. È da rilevare come tale attivazione propulsiva, anche in seguito all'inglobamento della legge 285/1997 nella legge 8 novembre 2000, n. 328, "Legge-quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali", sia andata incontro a «una flessione negativa nella curva dell'attenzione prestata alle politiche sociali specificamente dedicate all'infanzia»²²⁴ e non si sia riusciti negli anni successivi a portare a sintesi le molte buone pratiche sull'ascolto e sulla partecipazione, né a integrare il patrimonio di competenze sviluppato sparso a diversi livelli e nei territori. Si tratta di un quadro potenzialmente ricco "per segmenti", in quanto rimane frammentato ed estemporaneo, mancando un approccio olistico e sistemico, che richiederebbe un lavoro di revisione e implementazione in rete a livello nazionale e regionale a partire dall'Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza²²⁵.

Nel Nono Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Crc in Italia è presentato un focus sull'adolescenza, di cui vengono colte le spinte positive e creative e il bisogno di riconoscimento e valorizzazione. Superando le concezioni che la identificano come "età della crisi", essa è considerata un percorso in cui affrontare compiti di crescita per la costruzione identitaria²²⁶. Ebbene, viene evidenziata l'importanza di «promuovere iniziative che mettano definitivamente da parte la visione dei giovani come problema» e riconoscano «tra le esigenze prioritarie dei giovani la

²²⁰ Si fa particolare riferimento alle attività collegate all'articolo 7 (azioni positive per la promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza). Si tratta di una legge che si pone come compito e sfida l'obiettivo di «sviluppare, attraverso interventi innovativi, condizioni che consentano di promuovere positivamente i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza e di assicurare ai cittadini di minore età, quelle opportunità indispensabili per un adeguato processo di sviluppo umano che porti alla costruzione di personalità compiute», coniugando «l'opportuno riconoscimento astratto dei diritti» alla «predisposizione di programmi concreti» (Centro Nazionale di Documentazione ed Analisi sull'Infanzia e l'Adolescenza, *Infanzia e adolescenza: diritti e opportunità. Orientamenti alla progettazione degli interventi previsti dalla legge n. 285/1997*, introduzione di A.C. Moro, Istituto degli Innocenti, Firenze 1998, p. 7).

²²¹ Si richiama in particolare il Progetto internazionale "Le città dei bambini", guidato da Francesco Tonucci e il testo, del medesimo Autore, *La città dei bambini. Un modo nuovo di pensare la città*, Laterza, Roma-Bari 1996.

²²² Sulla "normalità" come "eccezionale quotidiano" porta l'attenzione il *Rapporto sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia* del 2006 nelle parole del titolo (*L'eccezionale quotidiano*), il che dice molto sulla prospettiva di analisi adottata, in questo come in altri rapporti, «cioè il tentativo di uscire dalle strette di una concezione della vita quotidiana dei bambini segnata da una forte ossessione agli aspetti problematici e di protezione» (V. Belotti, *La vita quotidiana di ragazze e ragazzi tra agency e ordine generazionale*, in Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza – V. Belotti (a cura di), *Costruire senso, negoziare spazi. Ragazze e ragazzi nella vita quotidiana*, Questioni e documenti n. 50, Istituto degli Innocenti, Firenze 2010, pp. V-XIX, p. XIII).

²²³ Centro Nazionale di Documentazione ed Analisi sull'Infanzia e l'Adolescenza, *Infanzia e adolescenza: diritti e opportunità*, cit., p. 33.

²²⁴ R. Ruggiero, *Il processo di attuazione in Italia della Convenzione sui diritti del fanciullo del 1989*, in E. Toffano Martini, P. De Stefani (a cura di), *Che vivano liberi e felici...*, cit., pp. 189-202, p. 195.

²²⁵ Cfr. Gruppo Crc, *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. X Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. 20 novembre 2019*, cit., pp. 27-28.

²²⁶ Gruppo Crc, *Introduzione. Gli adolescenti in Italia oggi: una risorsa preziosa non sostenuta da politiche idonee*, in Id., *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. IX Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2015-2016*, cit., pp. 9 e 13.

partecipazione alla vita democratica, la cittadinanza attiva, maggiori opportunità in campo educativo e nella formazione, anche oltre la scuola, e l'accesso a politiche attive del lavoro»²²⁷. Una prospettiva concorde con quanto affermato nel Commento Generale n. 20, in cui «il Comitato sottolinea l'importanza di valorizzare l'adolescenza e le sue caratteristiche associate come una fase positiva dello sviluppo dell'infanzia», rammaricandosi «della diffusa caratterizzazione negativa dell'adolescenza che porta a interventi e servizi ristretti focalizzati sul problema, piuttosto che un impegno a costruire ambienti ottimali per garantire i diritti degli adolescenti e sostenere lo sviluppo delle loro capacità fisiche, psicologiche, spirituali, sociali, emotive, cognitive, culturali ed economiche»²²⁸.

Il Comitato sui diritti dell'infanzia nelle Osservazioni Conclusive 2019²²⁹ espone le seguenti raccomandazioni all'Italia: introdurre una misura legislativa onnicomprensiva che stabilisca il diritto del minore d'età ad essere ascoltato e garantire che la sua opinione venga presa in considerazione senza alcuna discriminazione nell'ambiente familiare e in tutte le procedure amministrative, giudiziarie o di mediazione in cui egli è coinvolto, adottando standard nazionali uniformi; condurre ricerche per identificare le questioni più importanti per i bambini e gli adolescenti e individuare quanto le loro voci vengano ascoltate nei vari contesti sociali e di vita, e i canali attraverso i quali esse possano influenzare maggiormente il processo decisionale nazionale e locale; promuovere la loro partecipazione nella famiglia, nelle comunità e nelle scuole e includerli nel processo decisionale relativo alle questioni che li riguardano, anche in materia ambientale; sviluppare strumenti per la consultazione pubblica con bambini e adolescenti; istituzionalizzare i Consigli dei minorenni come appuntamento stabile garantendo che essi ricevano un mandato efficace e risorse adeguate²³⁰. Emerge «il deficit di attenzione del nostro Paese riguardo al tema della partecipazione dei minorenni, che è considerata in generale “occasionale” o al più come “accessoria” nell'ambito di progetti educativi, della vita scolastica, nelle attività extrascolastiche e nell'ambito dell'elaborazione dei PEI (Progetti Educativi Individuali) di carattere sociale»²³¹.

Nonostante si ravvisi un'evoluzione in positivo della partecipazione riguardante i minorenni fuori famiglia²³² e un'attenzione trasversale da parte dell'Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza, con la promozione di progetti di ascolto e partecipazione diretta con bambini e adolescenti, nel Decimo Rapporto di aggiornamento del Gruppo Crc viene confermata – come illustrato nel Terzo Rapporto Supplementare e nel dossier ad esso allegato basato sugli indicatori proposti dal Consiglio d'Europa secondo il modello del CPAT (*Child Participation Assessment Tool*)²³³ – la scarsa

²²⁷ Ivi, p. 15. Tale ottica di profondo rinnovamento si radica nel 2001, grazie al *Libro bianco sulla Gioventù – Un nuovo impulso per la gioventù europea*, voluto dall'Unione Europea ed elaborato attraverso la consultazione con le organizzazioni giovanili di vari Paesi.

²²⁸ Committee on the Rights of the Child, *General Comment n. 20. On the Implementation of the Rights of the Child during Adolescence*, cit., punto 15 (trad. di chi scrive).

²²⁹ Si tratta del quarto ciclo di monitoraggio dell'attuazione della Crc in Italia da parte del Comitato Onu.

²³⁰ Comitato sui diritti dell'infanzia, *Osservazioni Conclusive 2019 al quinto e sesto rapporto periodico dell'Italia*, cit., punto 17.

²³¹ Gruppo Crc, *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. X Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. 20 novembre 2019*, cit., p. 26.

²³² Ciò viene ricondotto alla crescita di network nazionali dedicati, come il *Care Leavers Network* gestito dall'associazione Agevolando, e a ricerche e progetti di sensibilizzazione, formazione e approfondimento promosse, fra gli altri, da Agevolando, CNCA (Coordinamento Nazionale Comunità di Accoglienza) e SOS Villaggi dei Bambini.

²³³ Gruppo Crc, *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. III Rapporto Supplementare alle Nazioni Unite sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia, anno 2016-17*, cit.; Gruppo Crc, *Partecipazione dei bambini e dei ragazzi. Dossier 2017*, agosto/settembre 2017; Council of Europe, *Child Participation Assessment Tool*, 2016 (<https://www.coe.int/en/web/children/child-participation-assessment-tool>; ultima consultazione:

attenzione in Italia al tema della partecipazione di bambini e adolescenti, con il perdurare dell'«assenza di misure legislative e di implementazione onnicomprensive e sistematiche che stabiliscano precise procedure per garantire a tutte le persone di età minore il diritto ad essere ascoltate, in tutti gli ambiti, da quello domestico a quello scolastico, e nei procedimenti amministrativi e giudiziari che li riguardano»²³⁴.

L'Undicesimo Rapporto di aggiornamento del Gruppo Crc sofferma l'attenzione sulle condizioni di bambini e adolescenti in Italia in seguito all'irrompere della pandemia da Covid-19²³⁵, rilevando come tale crisi abbia acuito disuguaglianze e criticità che i Rapporti Crc avevano già segnalato precedentemente. Il periodo dell'emergenza sanitaria, il lockdown, il successivo tempo estivo del 2020 e il decorrere intorno al rientro a scuola mettono in evidenza infatti «un significativo gap nella cultura complessiva dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza», «una pressoché totale assenza istituzionale di coinvolgimento e attenzione ai bambini e ai ragazzi, come soggetti portatori di idee, istanze e proposte “proprie”»²³⁶.

Fra le iniziative attivate si segnala quella attraverso cui Unicef Italia «ha voluto dare voce direttamente agli adolescenti per comprendere meglio come hanno vissuto il lockdown, le loro percezioni sul periodo di isolamento e le loro opinioni in merito al futuro post Covid-19»²³⁷. Riguardo alle esperienze dei Consigli Comunali dei Ragazzi, anch'esse non adeguatamente considerate, si indica in positivo la Legge Regionale del Veneto 20 maggio 2020, n. 18, «Norme per il riconoscimento ed il sostegno della funzione educativa e sociale del Consiglio comunale dei ragazzi come strumento di partecipazione istituzionale delle giovani generazioni alla vita politica e amministrativa»²³⁸.

Le iniziative e buone prassi di ascolto e, più raramente, di partecipazione diretta dei bambini e degli adolescenti, realizzate da ambiti non governativi e associativi, rimangono tuttavia marginali rispetto al dibattito intorno alle politiche pubbliche:

l'infanzia e l'adolescenza è stata – ed è tuttora – assunta come “categoria” che non esprime (e non può esprimere, per assenza di prassi e procedure) opinioni, istanze, problematiche e idee, e la cui condizione è asservita a logiche burocratiche e/o connesse con le caratteristiche dei contesti di riferimento (scuola, alternative care, famiglia, attività sociali) che soverchiano, nella fattispecie qui trattata, il diritto alla partecipazione. [...] I bambini e i ragazzi non sono stati in

settembre 2021).

²³⁴ Gruppo Crc, *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. X Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. 20 novembre 2019*, cit., p. 26.

²³⁵ Per una prima analisi delle ricadute su bambini e adolescenti, degli snodi critici e delle strategie percorribili, cfr. S. Vicari, S. Di Vara (a cura di), *Bambini, adolescenti e Covid-19. L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*, Erickson, Trento 2021; specificamente sull'età adolescenziale, cfr. S. Esposito, N. Giannitto, A. Squarcia, C. Neglia, A. Argentiero, P. Minichetti, N. Cotugno, N. Principi, *Development of Psychological Problems Among Adolescents During School Closures Because of the Covid-19 Lockdown Phase in Italy: A Cross-Sectional Survey*, in “Frontiers in Pediatrics”, 8, 2021, pp. 1-12; Save the Children Italia, *Riscriviamo il futuro. Rapporto sui primi sei mesi di attività: “Dove sono gli adolescenti? La voce degli studenti inascoltati nella crisi”*, 2021.

²³⁶ Gruppo Crc, *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. XI Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2019-2020*, cit., pp. 43-44.

²³⁷ Unicef, *The Future We Want. Essere adolescenti ai tempi del Covid-19. Idee e proposte per un futuro migliore*, novembre 2020, p. 14. L'esperienza ha riguardato un gruppo di adolescenti italiani tra i 15 e i 19 anni ed è consistita in un processo partecipativo realizzatosi mediante consultazioni online, da cui è emersa la stesura di un sondaggio rivolto ad altri adolescenti in Italia attraverso la diffusione in rete. I risultati del sondaggio hanno portato all'elaborazione del “Manifesto degli Adolescenti per il Futuro Post Covid-19 in Italia” (Unicef, luglio 2020), che presenta aspetti dei loro vissuti quotidiani durante il lockdown, idee e istanze da condividere con le istituzioni e la società civile.

²³⁸ Cfr. <https://bur.regione.veneto.it/BurVServices/pubblica/DettaglioLegge.aspx?id=420963> (ultima consultazione: settembre 2021).

alcun modo consultati in riferimento alla ripartenza dell'anno scolastico, né è stato previsto – nel periodo di rientro – un percorso di reale coinvolgimento, anche se – paradossalmente – i “patti di corresponsabilità” per il rientro scolastico prevedono il loro impegno²³⁹.

Considerando l'accelerazione dell'attenzione verso le tecnologie e la comunicazione virtuale, a partire dalla didattica a distanza, nel Rapporto si ritiene che tale orizzonte operativo possa per certi aspetti allargare gli spazi di ascolto e partecipazione «purché se ne colgano le opportunità e si approfondiscano le tecniche e le metodologie, alla luce della cultura e del dettato dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza»²⁴⁰.

La redazione del Quinto Piano di azione²⁴¹, nel rispondere alle Osservazioni conclusive del Comitato Onu 2019, si è avvalsa di una strategia partecipata che ha coinvolto anche i bambini e gli adolescenti a diversi livelli: le azioni del Piano sono state orientate tenendo conto del loro punto di vista, coerentemente con il principio di ascolto-partecipazione della Crc e con le raccomandazioni del Comitato Onu. In particolare, nell'area delle politiche per l'*empowerment*, sono state individuate tre specifiche azioni: animare e sostenere esperienze e buone pratiche di partecipazione; formare sul tema della partecipazione; normare e monitorare il tema della partecipazione²⁴².

Se la diffusione pandemica da Covid-19 ha visto bambini e adolescenti in una condizione di silenzio, non ascoltati né interpellati rispetto alle questioni che li riguardano, considerati ancora una volta solo in una logica protettiva, tuttavia ciò ha portato fortemente l'attenzione sull'urgenza di una riflessione pedagogica e politica complessiva che riconosca anche l'altro polo che innerva la Crc, ossia le istanze di promozione-partecipazione.

1.4.1 Un approfondimento sul contesto scolastico

La scuola, quale contesto potenzialmente frequentato da tutti i bambini e gli adolescenti, almeno negli anni dell'obbligo, è centrale in quanto offre ai soggetti in crescita da una parte «la possibilità di apprendere il senso e il significato culturale della partecipazione», dall'altra un «ambiente di partecipazione “debole”» a cui prender parte²⁴³.

Come evidenziato in un recente studio dell'Istituto Superiore di Sanità,

in adolescenza, l'ambiente scolastico rappresenta un contesto di sviluppo privilegiato, in quanto ambiente sociale prossimale in cui l'individuo trascorre buona parte della propria quotidianità e quindi in grado di influenzarne l'adattamento e il benessere. Il contesto scolastico può agire infatti supportando l'adolescente nel suo percorso di crescita, rappresentando una fonte significativa di sostegno sociale e favorendo l'acquisizione di competenza, autonomia e capacità

²³⁹ Gruppo Crc, *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. XI Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2019-2020*, cit., p. 45.

²⁴⁰ *Ivi*, p. 46.

²⁴¹ Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per le Politiche della Famiglia, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, *V Piano di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva. Educazione, equità, empowerment*, redazione a cura dell'Istituto degli Innocenti, 2021.

²⁴² *Ivi*, pp. 101-105.

²⁴³ Presidenza del Consiglio dei Ministri *et alii*, *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009*, cit., pp. 9-10.

di coinvolgimento. Inoltre, un contesto accogliente e supportivo è in grado di stimolare l'indipendenza dell'individuo e la sua partecipazione ai processi decisionali²⁴⁴.

Considerando le relazioni che la persona intesse con le diverse figure dell'ambiente scolastico – in particolare, docenti e pari – ma anche con il “contesto scuola” stesso, lo studio sottolinea l'importanza di centrare le pratiche educativo-didattiche su processi relazionali: «interventi che consentono l'utilizzo di metodi di insegnamento di tipo collaborativo e un clima scolastico democratico hanno la potenzialità di promuovere relazioni positive con gli insegnanti, con i compagni e con la scuola nel suo complesso, favorendo situazioni di benessere tra i ragazzi»²⁴⁵. Si tratta di diffondere buone pratiche che favoriscano l'ascolto e la partecipazione degli alunni, la cui rilevanza è messa in evidenza anche nelle indicazioni nazionali e linee guida offerte dal Ministero dell'Istruzione per i diversi ordini e gradi scolastici; si pensi ad esempio alle recenti “Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica”²⁴⁶, che pur riprendono con diverse sfaccettature contenuti e obiettivi già espressi precedentemente in altri insegnamenti volti alla promozione della cittadinanza attiva e democratica.

Il diritto degli adolescenti di essere ascoltati nel contesto scolastico è in qualche modo assicurato sul piano legislativo mediante la gestione collegiale e democratica della scuola: il DPR 31 maggio 1974, n. 416²⁴⁷, stabilisce il diritto ad esprimere propri rappresentanti negli organi collegiali della scuola secondaria di secondo grado (artt. 42-43-44).

Fra le forme di partecipazione alla vita scolastica, si richiamano lo “Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria”, approvato con DPR 24 giugno 1998, n. 249, che, nell'art. 1, definisce la scuola «una comunità di dialogo, di ricerca, di esperienza sociale, informata ai valori democratici e volta alla crescita della persona in tutte le sue dimensioni»; e la Consulta provinciale degli studenti, istituita dal DPR 10 ottobre 1996, n. 567, con successive modifiche.

Nello “Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria” sono diverse le norme che ribadiscono il diritto dell'adolescente di essere ascoltato:

l'art. 1 afferma che la vita della comunità scolastica si basa sulla libertà di espressione, di pensiero, di coscienza e di religione; l'art. 2 comma 1 che la scuola valorizza le inclinazioni personali degli studenti anche attraverso un'adeguata informazione, la possibilità di formulare richieste e di realizzare iniziative autonome, che (comma 4) gli studenti hanno diritto alla partecipazione attiva e responsabile alla vita della scuola e (comma 6) alla scelta tra le attività curricolari. Sul piano disciplinare lo stesso regolamento sancisce (art. 4) che nessuno può essere sottoposto a sanzioni disciplinari senza essere stato prima invitato ad esporre le proprie ragioni e che in nessun caso può essere sanzionata, né direttamente né indirettamente, la libera espressione di opinioni correttamente manifestata e non lesiva dell'altrui personalità²⁴⁸.

²⁴⁴ Istituto Superiore di Sanità, *La Sorveglianza HBSC 2018 – Health Behaviour in School-aged Children: risultati dello studio italiano tra i ragazzi di 11, 13 e 15 anni*, Roma 2020, p. 15 (Supplemento 1, al n. 9 vol. 33, 2020, del Notiziario dell'Istituto Superiore di Sanità).

²⁴⁵ *Ivi*, p. 20.

²⁴⁶ DM 22 giugno 2020, n. 35, “Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica”, ai sensi dell'art. 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92; Allegato A. “Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica”.

²⁴⁷ Le idee di comunità e partecipazione scolastica, di autogestione e gestione sociale della scuola nel nostro Paese hanno avuto tappe significative nei Decreti Delegati 416/1974, “Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica”, e nella Legge 59/1997, “Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa”, sull'autonomia scolastica.

²⁴⁸ Presidenza del Consiglio dei Ministri *et alii*, *I diritti attuati. Rapporto alle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, cit., p. 34. Con l'entrata in vigore del DPR 21 novembre 2007, n. 235, a decorrere dal 2

Lo Statuto prevede inoltre il diritto dei ragazzi di costituire associazioni nelle scuole (art. 8 comma 10).

L'organismo della Consulta, aggiornato con il DPR 268/2007²⁴⁹, ha il potere di formulare proposte ed esprimere pareri agli uffici scolastici territoriali e di relazionarsi con gli enti locali, in riferimento alle iniziative didattiche complementari e integrative.

Riprendendo ancora una volta le indicazioni di Rajani, si individuano i seguenti potenziali interventi per migliorare le capacità, le opportunità e l'ambiente favorevole per la partecipazione e lo sviluppo degli adolescenti nel contesto scolastico²⁵⁰: rafforzare la qualità dell'apprendimento e dell'interazione; promuovere le *life skills* e assicurare che la pratica scolastica sia coerente con il loro messaggio; assicurare che la disciplina scolastica sia equa, trasparente e promuova l'apprendimento; favorire l'interazione democratica e la governance nelle scuole; formare e sostenere gli insegnanti per promuovere la partecipazione degli studenti; sostenere le scuole a raggiungere i giovani fuori dalla scuola; sostenere un maggiore investimento nell'istruzione di base; favorire l'istruzione secondaria.

Fra le iniziative relative ad adolescenti e scuole, si richiama il recente progetto sperimentale *Get Up* (Giovani ed esperienze trasformative di utilità sociale e partecipazione)²⁵¹, che valorizza «il contesto scolastico come luogo ideativo di progetti che mirino a coinvolgere i territori e il tessuto locale in una prospettiva di utilità sociale e di rafforzamento del legame di cittadinanza»²⁵². La scuola, chiamata ad aprirsi alla comunità locale e a promuovere un apprendimento non solo disciplinare ma anche “di cittadinanza”, è stata infatti individuata come fulcro del progetto e della rete fra i diversi soggetti del territorio. La proposta progettuale pone al centro gli adolescenti delle scuole secondarie di secondo grado e offre un ripensamento dei modelli d'intervento loro rivolti, riponendo attenzione alla promozione dell'autonomia e della partecipazione dei ragazzi e alla valorizzazione del loro agire sociale, in particolar modo attraverso la creazione di associazioni cooperative scolastiche e l'elaborazione di progetti di *service learning* con finalità sociali.

Inoltre il modello internazionale *Child-Friendly Schools*²⁵³ proposto dall'Unicef su scala internazionale è stato recepito anche dalle scuole italiane. La scuola “amica”, ovvero «capace di ascoltare e interagire con bambini e ragazzi, in grado di coglierne le necessità e le problematiche, di fornire loro i migliori strumenti per crescere nel rispetto dell'altro e nella solidarietà, attuando

gennaio 2008, sono stati modificati gli articoli 4 e 5 del DPR 24 giugno 1998, n. 249, “Regolamento recante lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria”.

²⁴⁹ Altre modifiche sono presenti nei DPR 156/1999, 105/2001, 301/2005.

²⁵⁰ Unicef – R. Rajani, *The Participation Rights of Adolescents*, cit., pp. 29-32 (trad. di chi scrive). Altri contesti individuati sono: i servizi sanitari, lo sviluppo della comunità e la cura dell'ambiente, le associazioni di giovani, i media e i processi politici. Similmente, nella *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009*, la partecipazione di bambini e adolescenti viene declinata «in relazione alla famiglia, alla scuola, ai gruppi di pari, alle esperienze associative di tipo educativo, sportivo, culturale, sociale, ambientale, alle forme di rappresentanza presso le istituzioni locali, ai media e al mondo del virtuale» (Presidenza del Consiglio dei Ministri *et alii*, cit., p. 9). Nel presente lavoro si considera specificamente il contesto scolastico.

²⁵¹ Sostenuto dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e il Ministero della Salute, e dall'Istituto degli Innocenti di Firenze, nell'ambito delle attività promosse in attuazione della legge 285/1997, il progetto ha visto aderire alla sperimentazione nazionale nell'anno 2017/2018 otto città riservatarie *ex lege* 285/97: Bari, Bologna, Brindisi, Catania, Genova, Napoli, Roma e Venezia.

²⁵² Cfr. <https://www.minori.gov.it/it/progetto-get-giovani-esperienze-trasformative-di-utilita-sociale-e-partecipazione> (ultima consultazione: settembre 2021); Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *Guida al progetto Get up: giovani ed esperienze trasformative di utilità sociale e partecipazione*, Firenze, Istituto degli Innocenti, 2017.

²⁵³ Cfr. Unicef, *Child-Friendly Schools Manual*, Unicef's Division of Communication, New York 2009.

strategie costruite con la loro partecipazione e la cui efficacia sia anche da loro valutata», segue la formulazione dei Nove Passi²⁵⁴, fra i quali il secondo è attinente all'ascolto e alla partecipazione di bambini e adolescenti²⁵⁵, e si avvale del modello di progettazione partecipata, «un approccio metodologico che si propone di analizzare, immaginare e realizzare azioni per migliorare una situazione sociale con il coinvolgimento attivo di tutti e di ciascuno»²⁵⁶. La progettazione partecipata si muove nell'orizzonte tanto della partecipazione quanto dell'educazione alla cittadinanza attiva²⁵⁷.

Da più parti si sottolinea la necessità di «promuovere una cultura delle scuole “aperte”, connesse alle realtà circostanti, per favorire un apprendimento articolato e costruire una scuola capace di rimotivare gli adolescenti attraverso l'utilizzo di metodologie didattiche laboratoriali, di *cooperative learning*, di *peer education*»²⁵⁸. Già la legge 13 luglio 2015, n. 107, aveva individuato tra gli obiettivi formativi prioritari delle istituzioni scolastiche la «valorizzazione della scuola intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l'interazione con le famiglie e con la comunità locale, comprese le organizzazioni del terzo settore e le imprese»²⁵⁹. Riguardo alla costruzione di una comunità educante che preveda la partecipazione di bambini e adolescenti, significativi sono i «Patti educativi di comunità», declinati dal Ministero dell'Istruzione nel DM 26 giugno 2020, n. 39²⁶⁰, «tra scuole, Enti locali, istituzioni pubbliche e private, realtà del Terzo settore per favorire la messa a disposizione di strutture e spazi alternativi per lo svolgimento delle attività didattiche e per lo svolgimento di attività integrative o alternative alla didattica».

Tuttavia il Quinto Piano di azione redatto nel 2021 riscontra che, pur essendo il diritto alla partecipazione e all'ascolto ampiamente previsto nelle indicazioni nazionali, nei curricoli di istituto e nelle progettazioni dei docenti, per lo più «la partecipazione è decisa dai docenti e gli alunni vi prendono parte solo in un momento successivo e residuale»²⁶¹; anche un questionario realizzato e distribuito online nel 2017 da una Giunta studentesca giunge a rilevare che «nella scuola italiana c'è

²⁵⁴ Miur-Unicef, *Progetto Scuola Amica delle bambine, dei bambini e degli adolescenti. Protocollo Attuativo anno scolastico 2019/2020*, p. 5. I Nove Passi sono: 1. accoglienza; 2. partecipazione; 3. protagonismo nell'apprendimento; 4. spazi e tempi a misura di bambini e adolescenti; 5. patto formativo condiviso con le famiglie; 6. promozione della partecipazione dei bambini e dei ragazzi nel più ampio contesto sociale; 7. una scuola capace di progettare; 8. il Protocollo della Scuola Amica; 9. capacità di autovalutazione da parte della scuola. Il Progetto Miur-Unicef considera 6 dei 9 passi. Cfr. anche Unicef, *Verso una scuola amica delle bambine e dei bambini*, Primegraf, Roma 2007.

²⁵⁵ Il secondo passo afferma: «La Scuola Amica è una scuola che crea un contesto di dialogo e di ascolto, educa a comprendere il punto di vista dell'altro, prende in considerazione le idee e le opinioni di alunne e alunni nei processi decisionali» (Miur-Unicef, *Progetto Scuola Amica delle bambine, dei bambini e degli adolescenti. Protocollo Attuativo anno scolastico 2019/2020*, p. 11). La realizzazione di efficaci spazi di ascolto è il focus della «Proposta Unicef #torniamoascuola» relativa al rientro a scuola dopo l'emergenza Covid-19, con l'intento di dedicare particolare attenzione e cura ai bisogni che emergono dall'ascolto degli alunni (cfr. Miur-Unicef, *Progetto Scuola Amica delle bambine, dei bambini e degli adolescenti. Protocollo Attuativo anno scolastico 2020/2021*).

²⁵⁶ Unicef, Miur, *Progetto Scuola Amica delle bambine, dei bambini e degli adolescenti. Protocollo Attuativo anno scolastico 2019/2020*, p. 8.

²⁵⁷ Unicef, *La città con i bambini. Città amiche dell'infanzia in Italia*, Grafica Bis, Roma 2005, p. 40.

²⁵⁸ Gruppo Crc, *Introduzione. Gli adolescenti in Italia oggi: una risorsa preziosa non sostenuta da politiche idonee*, in Id., *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. IX Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2015-2016*, cit., p. 15.

²⁵⁹ Legge 13 luglio 2015, n. 107, «Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti» («La Buona Scuola»), art. 1 comma 7, lettera m.

²⁶⁰ DM 26 giugno 2020, n. 39, «Adozione del Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione per l'anno scolastico 2020/2021».

²⁶¹ Presidenza del Consiglio dei Ministri *et alii*, *V Piano di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva*, cit., p. 48.

ancora una parte del corpo docente, non tutti, che fa fatica a prendere sul serio il parere e le opinioni degli studenti»²⁶².

Il riconoscimento e la legittimazione dei bambini e degli adolescenti come interlocutori privilegiati nella vita scolastica, primo passo per intercettare le loro traiettorie esistenziali e sostenerli nel percorso di crescita, è un compito mai attuato una volta per tutte che richiede cura e costanza, «dando rilevanza alla costruzione della relazione educativa interpersonale, “esclusiva”, fondata sulla comunicazione e sul dialogo, sull’ascolto attivo ed emozionale, nella concezione della stretta correlazione tra formazione del discorso, del pensiero e, quindi, dell’uomo stesso nella sua libertà»²⁶³.

La distanza di taluni aspetti del contesto scolastico dai bisogni educativi dell’adolescente era già stata rilevata dalla Montessori: «La scuola secondaria [...] non si preoccupa di coltivare in modo particolare la personalità del fanciullo [...]. Così, non solo non corrisponde alle condizioni sociali del nostro tempo, ma viene meno a quello che dovrebbe essere il suo compito: proteggere e favorire lo schiudersi della personalità degli adolescenti, questa energia umana da cui dipende l’avvenire»²⁶⁴.

Dando dunque voce agli altri autori individuati come precursori, si rammenta, con Key, che occorre «rivolgere ogni cura a riformare [...] prima di tutto noi stessi»²⁶⁵ e, con Korczak, che «non esiste educazione senza partecipazione del bambino»²⁶⁶ e dell’adolescente.

²⁶² Si tratta del Liceo classico e linguistico “Scipione Maffei” di Verona. Cfr. *Il cantiere Maffei*, in Save the Children Italia, *Atlante dell’infanzia (a rischio)*. “Lettera alla scuola”, in collaborazione con l’Istituto della Enciclopedia italiana Editore Treccani, 2017, pp. 82-85.

²⁶³ M. Benetton, *La scuola come incontro e dialogo: una possibile rigenerazione della mission scolastica*, in G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (a cura di), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2019, pp. 293-303.

²⁶⁴ M. Montessori, *Dall’infanzia all’adolescenza*, cit., p. 122.

²⁶⁵ E. Key, *Il secolo del bambino*, cit., p. 110.

²⁶⁶ J. Korczak, *Come amare il bambino*, cit., p. 25.

2. L'ascolto nella relazione educativa

2.1 La relazione come ascolto

L'ascolto costituisce una dimensione essenziale della persona umana, in quanto rende possibile la relazione con gli altri fin dall'inizio della vita, dal "dialogo" reciproco con la madre prima della nascita alle esperienze, lungo la crescita, di essere ascoltato, ascoltare se stesso e ascoltare un'altra persona¹.

Il bambino si trova immerso nell'evento linguistico, in cui si intrecciano processi cognitivi, affettivi e sociali, prima di saper parlare, e inizia a costruire il linguaggio verbale attraverso la relazione con gli adulti significativi². Anche i bambini piccolissimi sono «esseri di linguaggio»³, predisposti alla comunicazione, interlocutori alla pari degli altri, in grado di «utilizzare attivamente una complessa rete di capacità e di apprendimento e di organizzare relazioni e mappe di orientamento personale, interpersonale, sociale, cognitivo, affettivo e persino simbolico»⁴.

L'ascoltare e il parlare implicano un'alterità⁵ poiché ci si rivolge sempre a qualcun altro, che fa dunque parte dell'esperienza originaria del linguaggio⁶. Fra le diverse prospettive che descrivono il rapporto io-altro, si richiamano gli assunti basilari del «principio dialogico» attraverso le parole di Buber: «all'inizio è la relazione»; «l'uomo diventa io a contatto con il tu»⁷, a ricordare che l'esperienza della relazione è prioritaria e che «sull'incontro e, in negativo, sul mancato incontro, si gioca l'umanizzazione dell'uomo»⁸.

Il saper ascoltare costituisce una condizione relazionale essenziale nell'intervento d'aiuto, ad esempio nel rapporto di coppia, tra medico e paziente, tra insegnante e alunno, tra popoli, culture e religioni⁹, può caratterizzarsi come «ascolto profondo»¹⁰ e rientra fra le competenze di base del

¹ Si tratta di una triplice dimensione costituita, rispettivamente, dall'accoglienza del proprio universo soggettivo da parte dell'alterità, dall'ascolto interiore e dall'ascolto dell'alterità.

² R. Vianello, *Psicologia dello sviluppo: infanzia, adolescenza, età adulta, età senile*, Junior, Azzano San Paolo 2004, pp. 265-302. «Il bambino comunica emozioni, bisogni, conoscenze, usando modalità non verbali. Nelle prime fasi della sua vita, produce comportamenti espressivi come il pianto, il sorriso, i vocalizzi» (Eurispes – Il Telefono Azzurro (a cura di), *Primo Rapporto Nazionale sulla Condizione dell'Infanzia e della Preadolescenza*, Roma 2000, p. 7). «I bambini partecipano alla vita sin dalla nascita [...] è possibile scorgere una continuità evolutiva che inizia dai primi gesti di un neonato e prosegue fino alle prese di posizione di un adolescente» (Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo 2003*, cit., p. 19).

³ F. Dolto, *Le parole dei bambini e l'adulto sordo*, Mondadori, Milano 1988.

⁴ L. Malaguzzi, *La storia, le idee, la cultura* (intervista a cura di L. Gandini), in C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Junior, Azzano San Paolo 1995, pp. 43-112, p. 44.

⁵ «Ascoltare è essere es-posti alla voce di un altro, parlare è es-porsi ad altri. Ambedue gli atti implicano un porsi fuori, una uscita da sé e un essere soggetti all'altro» (G. Ripanti, *Parola e ascolto*, Morcelliana, Brescia 1993, p. 95).

⁶ Ricoeur designa il linguaggio fra i piani costitutivi di una fenomenologia ermeneutica della persona, oltre all'azione, al racconto e alla vita etica (P. Ricoeur, *La persona*, Morcelliana, Brescia 1997, p. 39).

⁷ M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Cinisello Balsamo 1993, pp. 72 e 79.

⁸ G. Milan, *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Città Nuova, Roma 2008, p. 8.

⁹ A. Canevaro, A. Chierigatti, *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Carocci, Roma 1999.

*counseling*¹¹. Come nelle relazioni d'aiuto non può essere disgiunto dal saper osservare¹², così in ambito educativo implica un'attenta e competente osservazione¹³.

L'ascolto si qualifica pertanto come «evento che nasce dalla vita e incide sulla vita», più propriamente come evento linguistico comprendente le forme espressive verbali ed extraverbali¹⁴.

Dal punto di vista del processo evolutivo, dall'emissione di suoni dei primati alla comunicazione verbale sviluppata dall'*homo sapiens*, è stato dimostrato che alcune specie di primati, come i babbuini, hanno la capacità di ascoltare un suono distinguendolo dagli altri e attribuendogli un significato, secondo modalità vicine al riconoscimento di frasi; il passaggio ulteriore è stato l'utilizzo delle «capacità cognitive anche nel parlare oltre che nell'ascoltare»¹⁵, e grazie all'espressione verbale l'essere umano è giunto ad alte elaborazioni del pensiero. Un lungo processo, in cui si riconosce tuttavia all'ascolto la premessa evolutiva per lo sviluppo del linguaggio, in uno stretto legame con il contesto di produzione-ricezione e la dimensione emotiva.

Sul versante di chi ascolta, si pone in evidenza l'intreccio dinamico tra conoscenza, emozione e azione. Nell'apertura all'orizzonte dell'altro, l'ascolto implica un agire, un “muoversi verso”, in cui entrano in gioco le emozioni, in quanto «incontrare l'altro che è differente è incontrare la propria profondità»¹⁶. Ciò immette nella dialettica tra identità e cambiamento, singolarità e alterità, e se da una parte può generare timori, resistenze e chiusure, dall'altra permette di conoscersi e manifestare la propria «originalità personale»¹⁷. Vengono pertanto colte in modo significativo le differenze, cioè i fenomeni – cose, eventi, persone – nella loro singolarità e specificità: «la paura, il desiderio, la vergogna, il piacere trasformano ciò che accade in “ciò che accade per qualcuno”»¹⁸.

In questo processo è coinvolta anche la dinamica dell'immaginazione, che accoglie le variabili, rispetta la varietà delle differenze in un rapporto non giudicante, contempla il possibile e l'inedito, lascia essere e dà parola a tutto e a tutti, senza ingabbiare la realtà o dover spiegare ogni cosa. Ciò porta in sé l'intreccio realtà-fantasia e il concetto buberiano di “fantasia reale”, che in educazione, come espresso da Milan, «permette di aiutare l'altro, non per quello che è già – che egli stesso ha raggiunto e che io percepisco e accetto – ma per quel “di più” che non è ancora, di cui egli e anch'io con lui siamo responsabili. [...] si configura come attitudine a costruire un ponte tra presente e futuro, tra ciò che è (“reale”) e ciò che si può solo immaginare (“fantasia”)»¹⁹.

L'ascolto si rivolge a una molteplicità di fenomeni. Ascoltiamo il linguaggio, in cui siamo immersi ancora prima di saperlo usare, e ci avviciniamo al mondo nel modo in cui accogliamo il linguaggio; ascoltiamo l'altro nell'incontro con un *tu* in cui ci si rivela reciprocamente; ascoltiamo ciò che l'altro manifesta di sé oltre il suo messaggio; ascoltiamo noi stessi nella «disposizione al

¹⁰ J. Liss, *L'ascolto profondo. Manuale per le relazioni d'aiuto*, La meridiana, Molfetta 2004.

¹¹ G. Kathryn, D. Geldard, *Parlami, ti ascolto. Le abilità di counseling nella vita quotidiana*, Erickson, Trento 2005.

¹² R. Mucchielli, *Apprendere il counseling. Manuale di autoformazione al colloquio d'aiuto*, Erickson, Trento 1993, p. 35.

¹³ A. Bondioli (a cura di), *L'osservazione in campo educativo*, Junior, Azzano San Paolo 2007.

¹⁴ G. Bonaccorso, *La vita come ascolto*, in E. Toffano Martini, P. De Stefani (a cura di), *«Ho fiducia in loro». Il diritto di bambini e adolescenti di essere ascoltati e di partecipare nell'intreccio delle generazioni*, Carocci, Roma 2017, pp. 80-93, p. 80.

¹⁵ Cfr. D. Cheney, R. Seyfarth, *Il babbuino e la metafisica. Evoluzione di una mente sociale*, Zanichelli, Bologna 2010, pp. 280-281 e 326 (tratto da G. Bonaccorso, *La vita come ascolto*, in E. Toffano Martini, P. De Stefani (a cura di), *«Ho fiducia in loro»*, cit., pp. 81-82).

¹⁶ B. Rossi, *Pedagogia dell'arte di vivere. Intelligenze per una vita felice*, La Scuola, Brescia 2015, p. 190.

¹⁷ G. Mari, *Relazione educativa*, in “*Studium Educationis*”, 2, 2012, pp. 125-130, p. 125.

¹⁸ G. Bonaccorso, *La vita come ascolto*, in E. Toffano Martini, P. De Stefani (a cura di), *«Ho fiducia in loro»*, cit., p. 83.

¹⁹ G. Milan, *Educare all'incontro*, cit., p. 103.

“raccolgimento interiore”²⁰, per conoscerci e comprendere come ci sentiamo quando pronunciamo o non pronunciamo certe parole; ascoltiamo il silenzio, come spazio di abolizione del rumore e scoperta di nuove espressioni per qualcosa che ci tocca in modo profondo.

Rileggendo la teoria ermeneutica gadameriana²¹ in termini pedagogici, l’ascolto, lungi dal divenire mera decodifica del discorso altrui, si connota come mediazione fra chi ascolta (l’interprete del testo) e chi è ascoltato (il testo da interpretare). Il primo, di fronte all’“urto” con il testo storico, è influenzato da conoscenze stratificate e pregiudizi sull’oggetto, per cui il suo incontro con il passato avviene attraverso un movimento circolare fra precomprensione-comprensione-interpretazione (“circolo ermeneutico”). Può realizzarsi così il processo della “fusione di orizzonti”, cioè della creazione di un orizzonte più comprensivo, costitutivamente aperto, che include la varietà di significati di entrambi gli interlocutori. Gadamer, operando una trasposizione dal piano del rapporto ermeneutico con un testo del passato a quello del rapporto io-tu, invita a «esperire il tu davvero come tu, cioè saper ascoltare il suo appello e lasciare che ci parli. Questo esige apertura. Ma questa apertura, in definitiva, non è solo apertura a qualcuno da cui si vuol farsi dire qualcosa»; chi si mette in atteggiamento di ascolto deve essere aperto in modo ancor più radicale: «l’essere legati gli uni agli altri significa sempre, insieme, sapersi ascoltare reciprocamente»²². Non può invece realizzarsi una relazione autentica quando l’altro viene ridotto a semplice strumento o riconosciuto come un tu ma nella forma di riduzione all’io, con la pretesa di conoscere già le sue ragioni. L’ascolto autentico e il rispetto dell’opinione altrui costituiscono virtù morali²³ e assumono significato sociale e civile per la persona che, in quanto parte di una collettività²⁴, è chiamata a mediare e gestire diversi interessi, tensioni e conflitti presenti in una comunità.

Il metodo del confronto dialogico tra posizioni diverse va fondato sulla chiara esposizione delle proprie tesi e sull’ascolto delle altrui; sulla disponibilità ad ogni chiarimento e soprattutto sulla capacità a controllare la tentazione, anche inconscia, di difendere le proprie convinzioni ad ogni costo, solo per principio o per affermazione dei propri interessi. Il confronto tra posizioni diverse è processo di crescita culturale e va attuato con la disponibilità a comprendere – senza trascurare la diversità di situazioni – le motivazioni storiche e psichiche, le opinioni, i comportamenti, le istituzioni, le situazioni, le culture altrui²⁵.

Facendo riferimento all’etica del discorso elaborata da Apel, Cambi ritiene valorizzata una «solidarietà comunicativa (che apre alla “trasparenza dei cuori”) che attiva nell’io le ragioni e l’identità dell’altro, fa dell’io un tu e di un tu un “momento” dell’io»²⁶, con un rafforzamento dell’aspetto interpersonale e del carattere empatico che dovrebbe connotarlo.

Nelle professionalità pedagogiche, che richiedono «un alto livello di responsabilità etica» perché hanno «a che fare con persone [...] e non con cose»²⁷, anche «l’ascolto dell’altro, l’uso e la ricezione della parola, la percezione dei messaggi palesi o nascosti esigono la riscoperta della

²⁰ N. Galli, *L’“ascolto” nelle relazioni familiari*, in “La Famiglia”, 210, 2001, pp. 5-17, p. 7.

²¹ H.G. Gadamer, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1983.

²² *Ivi*, p. 417.

²³ Si utilizzano di seguito i termini *etica* e *morale* (con i relativi aggettivi) come sinonimi, mentre da vari autori vengono distinti.

²⁴ B. De Angelis, *L’ascolto atto cosciente e virtù civile. Riflessioni educative*, Anicia, Roma 2013.

²⁵ T. Tentori, *Il rischio della certezza. Pregiudizio, potere, cultura*, Studium, Roma 1987, pp. 354-355.

²⁶ F. Cambi, *Comunicazione e utopia: riflessioni*, in F. Cambi, L. Toschi et alii, *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, Apogeo, Milano 2006, pp. 99-108, p. 102.

²⁷ P. Freire, *Pedagogia dell’autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Gruppo Abele, Torino 2014, p. 117.

dimensione morale del rapporto di comunicazione»²⁸, perché mettono in contatto con la presenza dell'alterità, del quale l'appello è da accogliere gratuitamente e il mistero da salvaguardare rispettosamente. L'ascolto, infatti, «non mira a insinuare che ci si aspetti qualcosa di preciso dall'altro [...] è linguaggio che dà fiducia, che stima, apprezza, offre attenzione»²⁹, con capacità di decentramento, sospensione del giudizio, attesa.

Le potenzialità espressive verbali e non verbali dell'essere umano, però, sono perlopiù usate superficialmente e l'ascolto stesso diviene distratto, impaziente e occasionale, nonostante diversi contributi³⁰ ne indichino a vario modo efficacia e vantaggi per le relazioni interpersonali, nel lavoro come nella vita privata.

Già Plutarco osservava, amareggiato, che i più «sbagliano, perché si esercitano nell'arte del dire prima di essersi impraticati in quella di ascoltare», e ammoniva che «nell'uso della parola, invece, il saperla accogliere bene precede il pronunciarla»³¹.

Diversi i fattori che possono portare alla «morte dell'ascolto»³²: la pretesa di avere l'attenzione degli altri, quando per primi siamo incapaci di ascoltare noi stessi e ciò che avviene in noi quando parliamo; la «presunzione di sapere ascoltare autenticamente»³³, facendo invece del colloquio un monologo autoreferenziale; il venir meno del silenzio, fuori e dentro sé, spinti dall'intento di mettere in parole la realtà in ogni suo tratto e di giungere a una sua comprensione definitiva a priori; l'assunzione «per scontato, in buona o in mala fede, che esista un codice comune, che il riferimento semantico sia condiviso»³⁴, con una comunicazione egocentrica e indifferente all'altro; «l'eccesso di comunicazione "morta", senza senso e senza ragione, delegata ai mezzi di comunicazione di massa»³⁵; la convinzione che parlare ricopra un ruolo più importante, come attestano i termini che indicano colui al quale ci si rivolge (destinatario, ascoltatore, ricevente, allocutore, spettatore, uditore), «improntati a un ricevere piuttosto che a un dare», inefficaci nel rendere «pienamente ragione del ruolo attivo di chi ascolta»³⁶; una certa carenza educativa che relega l'ascolto a un atteggiamento passivo, un mero atto di presenza, nient'altro che stare in silenzio mentre una persona parla³⁷, e ad ogni modo non ne riconosce il valore a livello umano³⁸.

²⁸ L. Pati, *Ascolto dell'altro e comunicazione educativa*, in S. Fava (a cura di), ... il resto vi sarà dato in aggiunta. Studi in onore di Renata Lollo, Vita e Pensiero, Milano 2014, pp. 271-280, p. 278.

²⁹ D. Orlando Cian, *La relazione educativa come fondamento pedagogico*, in "Studium Educationis", 4, 2000, pp. 616-627, p. 627.

³⁰ Se ne indicano alcuni: D. Bone, *L'arte di ascoltare. Come ottenere molto di più nello studio e nel lavoro diventando buoni ascoltatori*, FrancoAngeli, Milano 1994; M. Burley-Allen, *Imparare ad ascoltare. Come cogliere i segnali deboli, ottenere le informazioni desiderate, migliorare le relazioni interpersonali (sviluppando le capacità d'ascolto)*, FrancoAngeli, Milano 1996; P. Ras, *L'arte di ascoltare. Il segreto per capire e gestire i conflitti, prendere le giuste decisioni, migliorare la comunicazione e sedurre*, Il punto d'incontro, Vicenza 2017; K. Murphy, *Arte di saper ascoltare. Che cosa ti perdi se non ascolti e perché è importante*, Corbaccio, Milano 2021.

³¹ Plutarco, *L'arte di ascoltare*, a cura di G. Pisani, Mondadori, Milano 1995, pp. 54-55.

³² M. Baldini, *Educare all'ascolto*, La Scuola, Brescia 1988, pp. 57-67.

³³ G. Corradi Fiumara, *Filosofia dell'ascolto*, Jaca Book, Milano 1985, p. 226.

³⁴ M. Mizzau, *Prospettive della comunicazione interpersonale*, il Mulino, Bologna 1974, p. 84.

³⁵ M. Zanzucchi, *Il silenzio e la parola. La luce. Ascolto, comunicazione e mass media*, Città Nuova, Roma 2012, p. 57.

³⁶ L. Lugli, M. Mizzau (a cura di), *L'ascolto*, il Mulino, Bologna 2010, p. 209.

³⁷ M.J. Adler, *Come parlare, come ascoltare*, Armando, Roma 1984, pp. 72-82.

³⁸ Afferma Colombero: «Ci insegnarono tante cose [...]; ma mai nessuno ci insegnò ad ascoltare, mai nessuno ci disse che *regalare ascolto* è un gesto d'amore raffinato, che l'atteggiamento d'ascolto è tanto difficile quanto prezioso, così prezioso che può diventare dono. Così noi andammo convincendoci che parlare è sempre più urgente che ascoltare e che ciò che abbiamo da dire noi è sempre più istruttivo e interessante di ciò che hanno da dire gli altri» (G. Colombero, *Dalle parole al dialogo. Aspetti psicologici della comunicazione interpersonale*, Edizioni Paoline, Milano 1987, pp. 100-101).

Anche quando si tesse l'elogio dell'ascolto dagli svariati obiettivi, prevale in ultima istanza la tendenza a “farsi ascoltare” dagli altri, a persuadere attraverso tecniche comunicative, a convincere delle proprie idee, riducendo l'altro «ad anonima realtà fisica, a partner senza volto e senza anima, [...] a specchio, a destinatario passivo, a oggetto da adoperare in vista dell'ascoltarsi, del compiacersi, del gratificarsi»³⁹. L'incapacità di sperimentare davvero l'ascolto si intreccia alla crisi del dialogo, propria di coloro «che sono, nel contempo, degli analfabeti dell'ascolto e dei professori della parola»⁴⁰, che vogliono continuamente dire senza mai ascoltare.

Nel linguaggio buberiano, l'io inascoltante che non riconosce il *tu* e lo scambia con un *esso* qualsiasi si dequalifica egli stesso come persona, «perché l'io della parola fondamentale io-tu è diverso da quello della parola fondamentale io-esso»⁴¹.

Si distinguono pertanto, con Heidegger, l'ascolto che si perde nel «si dice» impersonale della «chiacchiera», inconsistente e sospinto dalla «curiosità» e dall'«equivoco», e l'ascolto che si apre all'autenticità: «il semplice udire si disperde e si dissipa in ciò che comunemente si opina e si dice, nel sentito dire [...]. L'autentico ascoltare non ha invece nulla a che fare con l'orecchio e con la bocca, ma vuol dire prestare obbedienza a ciò che il *lógos* è: l'insieme raccolto dello stesso essente»⁴².

L'operazione husserliana dell'*epoché* – “sospensione del giudizio” volta alla temporanea “messa in parentesi” della posizione del soggetto, l'ascoltatore, per far emergere nella sua essenza il fenomeno, l'altro – «riguarda quindi l'ascolto equivoco fondato sulla chiacchiera e sulla curiosità»⁴³ e costituisce l'atteggiamento di una «una vera e propria etica dell'ascolto, volta a svelare e decodificare il valore antropologico dell'indicibile, ovvero di ciò che si cela dietro a quanto si percepisce, si ascolta e si esperisce in riferimento ai vissuti personali»⁴⁴ dell'altro, avendo come centro imprescindibile il suo rispetto.

2.2 Un approfondimento sul concetto di ascolto

L'ascolto si configura non solo come fenomeno fisiologico relativo al percepire con l'orecchio, al captare sensorialmente un suono – significato che si rintraccia nell'etimologia *auris* –, ma in un'ottica più complessa quale atto psicologico⁴⁵ e con una portata «che tocca direttamente l'autocomprensione dell'identità umana»⁴⁶ e la disposizione inalienabile dell'essere persona. La

³⁹ B. Rossi, *Pedagogia dell'arte di vivere*, cit., p. 183.

⁴⁰ M. Baldini, *Educare all'ascolto*, cit., p. 10.

⁴¹ M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, cit., p. 59. Nella relazione io-esso gli interlocutori vanno incontro a un fallimento: «Se l'apertura non è davvero decentrante, se l'incontro con il Tu è fortemente subordinato e viene posto all'interno della *mia* immanenza, del *mio* spazio, se la relazione con l'Altro è totalmente subordinata alla *mia* accettazione della presenza di una vera alterità non inquadrabile e ritenuta per lo più intrusiva, per i dialogici l'autocoscienza e l'autoconoscenza dell'Io sono irrimediabilmente compromesse» (S. Zucal, *Premessa*, in B. Casper, *Il pensiero dialogico*, Franz Rosenzweig, Ferdinand Ebner e Martin Buber, Morcelliana, Brescia 2009, pp. 5-22, p. 14).

⁴² M. Heidegger, *Introduzione alla metafisica*, Mursia, Milano 1990, p. 138.

⁴³ V. Iori, *Ascoltare il silenzio*, in A. Bosi, A. Campanini (a cura di), *La cultura dell'ascolto nel presente. Percorsi di comunicazione nella vita quotidiana e nei servizi*, Unicopli, Milano 1997, pp. 69-75, p. 70. Per il concetto husserliano di *epoché* si fa riferimento a E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Einaudi, Torino 1965, pp. 62-67.

⁴⁴ C. Spina, *Ascoltare l'educazione*, Morcelliana, Brescia 2018, pp. 41-42.

⁴⁵ R. Barthes, R. Havas, voce *Ascolto*, in R. Romano (a cura di), *Enciclopedia*, Einaudi, Torino 1977, vol. I, p. 982. Nello specifico, viene effettuata la seguente distinzione: «Udire è un fenomeno fisiologico; ascoltare è un atto psicologico».

⁴⁶ R. Mancini, *L'ascolto come radice. Teoria dialogica della verità*, Edizioni scientifiche italiane, Napoli 2009, p. 5.

voce “ascoltare” viene riferita genericamente all’«udire attentamente qualcuno»⁴⁷ e, con declinazione nell’ambito educativo, specificata quale «sinonimo del prestare attenzione, del sentire con attenzione e mostrando interesse per ciò che viene detto con linguaggi anche molto diversi»⁴⁸. Nell’ascolto intervengono diversi elementi, fra cui esperienze e conoscenze pregresse, valori e pregiudizi, emozioni e affetti, contesti e aspettative personali, con possibili interferenze, meccanismi di resistenza o proiezione di cui occorre acquisire consapevolezza⁴⁹.

L’analisi di due concetti-termini, tra Oriente e Occidente, contribuisce a delineare una concezione più comprensiva di ascolto.

Il primo, l’ideogramma cinese che raffigura l’azione di ascoltare: il lato sinistro rappresenta il *Re*, uomo saggio dal grande orecchio per ascoltare, mentre il lato destro indica la *virtù*, composta da *dieci occhi*, a indicare che valgono quanto un orecchio, e dal cuore-mente, in mezzo ai quali vi è una riga che significa unione. Ascoltare vuol dire sviluppare attenzione congiunta di orecchio, occhio e cuore, comporta l’influenza reciproca di “tutti” i sensi, per porsi davanti al volto dell’altro, percepire anche ciò che va oltre le parole dette e i comportamenti manifesti.

Il secondo, il concetto di *lógos*, innervato nella cultura occidentale, di cui si intende dissotterrare il senso integrale avvalendosi della riflessione etimologico-filosofica heideggeriana sulla sua natura come *léghein*.

Una considerazione rigida del *lógos* nei termini di parola, pensiero, discorso, ragione, sottende infatti l’accezione di possesso ed espressione meramente razionale dell’uomo e l’idea che egli «sia o tenda a essere soprattutto e prima di tutto mente, mente pura, attività noetica e contemplativa»⁵⁰; «un dire che sia avulso dall’ascolto, un parlare che non sia parte integrale dell’ascoltare, un discorso che non sia r-accolto» risulta manchevole e «difficilmente proponibile»⁵¹.

Secondo Heidegger, la cui disamina prende le mosse a partire dal celebre frammento eracliteo «Non dando ascolto a me, ma alla ragione (*lógos*), è saggio ammettere che tutto è uno», fin dalle origini il verbo greco *léghein*, accanto all’innegabile significato di parlare, vuol dire «propriamente il posare e metter d’innanzi raccogliente se stesso e altro»⁵².

In un altro frammento eracliteo, inoltre, i due termini ascoltare e parlare sono usati in modo congiunto e significativamente il primo precede l’altro dal punto di vista logico e temporale, come ad indicare che prima si ascolta e poi si parla: «Biasimando alcuni perché sono increduli, Eraclito dice: “Non sanno ascoltare né parlare”»⁵³.

Pertanto il *lógos* «è anzitutto un *léghein*, ossia un accogliere che raduna, lascia essere e fa stare insieme quel che si disvela»⁵⁴, in cui si possono rintracciare atteggiamenti propri dell’ascolto, com’è descritto con una vivida immagine: «La spigolatrice (*Aehrenlese*) raccoglie le spighe dal suolo. La vendemmia (*Traubenlese*) coglie i grappoli dalle viti. Il raccogliere e il cogliere si prolungano in un riunire e portare insieme. [...] la raccolta è qualcosa di più che un semplice

⁴⁷ G. Devoto, G.C. Oli, L. Serianni, M. Trifone, voce *Ascoltare*, in *Nuovo Devoto-Oli*, cit.

⁴⁸ P. Bertolini, voce *Ascoltare-Ascolto*, in Id., *Dizionario di pedagogia e scienze dell’educazione*, Zanichelli, Bologna 1996, p. 30.

⁴⁹ C. Xodo Cegolon, *Ascolto: condizione di educazione e di autoeducazione*, in D. Ciotta (a cura di), *Elogio dell’ascolto nella società in crisi*, FrancoAngeli, Milano 2013, pp. 13-37, pp. 17-18.

⁵⁰ F. Cambi, *Mente e affetti nell’educazione contemporanea*, Armando, Roma 1996, p. 11.

⁵¹ G. Corradi Fiumara, *Filosofia dell’ascolto*, cit., p. 10.

⁵² M. Heidegger, *Saggi e discorsi*, Mursia, Milano 1976, p. 142. L’affermazione di Eraclito si rinviene in: Frammento 50, in G. Reale (a cura di), *I presocratici. Prima traduzione integrale con testi originali a fronte delle testimonianze e dei frammenti nella raccolta di Hermann Diels e Walther Kranz*, Bompiani, Milano 2006, pp. 352-353.

⁵³ Frammento 19, in *Ivi*, pp. 346-347.

⁵⁴ R. Mancini, *L’ascolto come radice*, cit., pp. 72-73.

ammucchiare. Nella raccolta è implicito un “andare a prendere che porta dentro”. In questo domina l’ospitare; e in quest’ultimo, a sua volta, il custodire»⁵⁵.

Mari legge in chiave pedagogica il significato comunicativo del termine *lógos*. Le due accezioni di «“pensiero” (ossia ciò che raccoglie in unità la persona) e “parola” (ossia ciò che raccoglie in unità le persone)» riabilitano e integrano il movimento di ascolto, dunque di reciprocità: «attraverso il *lógos* l’essere umano giunge alla condivisione cioè all’integrazione con i suoi simili (attraverso la parola che è cifra di ciò che permette la comunicazione) mentre perviene – grazie al pensiero – all’integrazione tra le sue molteplici espressioni: emozioni, sentimenti, idee...»⁵⁶.

I due apporti terminologici portano dunque a riconoscere la coesistenza di pensieri e affetti nella persona nella sua globalità, e a considerare che «se fossimo artigiani dell’ascolto anziché maestri del discorso, potremmo forse promuovere una diversa convivenza degli umani»⁵⁷.

2.2.1 Linguaggi e modalità

I diversi linguaggi dell’ascolto si caratterizzano per una propria specificità, intraducibilità e dinamica: «se il rapporto dire-essere pone in primo piano la performatività originaria del linguaggio, il rapporto essere-dire ne manifesta la dimensione metaforica»⁵⁸.

Riguardo al primo movimento (dal linguaggio all’essere), si richiama la teoria della performatività elaborata da Austin⁵⁹, secondo cui le parole – analogamente al silenzio – non solo dicono, ma anche fanno cose, producendo conseguenze sul piano pratico. Più precisamente egli distingue un atto *locutorio*, che produce dei suoni conformemente ad una grammatica e ad un vocabolario, un dire; un atto *illocutorio*, che riguarda ciò che il parlante fa nel dire qualcosa (ammonire, ordinare, scusarsi ...), cioè un fare nel dire; un atto *perlocutorio*, che concerne gli effetti prodotti dal parlante con le sue parole sugli ascoltatori (stupire, persuadere, convincere ...), cioè un fare realizzato per mezzo del dire.

Riguardo al secondo movimento (dall’essere al linguaggio), si considerano i processi di costruzione ed espressione del consenso e del dissenso quale conseguenza della struttura metaforica dell’ascolto: occorre tener conto dell’intreccio «tra l’ascolto di “come” l’altro vede il mondo e la metafora che predispone a vedere il mondo nell’ordine del “come”», cercando di elaborare un consenso sociale che non sacrifichi le differenze personali né dilaghi nella disgregazione⁶⁰.

«La metafora dilata il linguaggio e dischiude orizzonti più vasti nel modo di intendere il mondo e le relazioni del mondo con i percorsi più intimi degli individui. Questa elasticità metaforica cambia il modo di rapportarsi agli altri», permettendo di vedere le persone sotto molteplici aspetti, predisponendo ad accogliere il punto di vista altrui⁶¹. Facendo propria tale dimensione, la poesia trasgredisce il dizionario e le regole della grammatica, fa irrompere nuovi ascolti, smonta la pretesa di capire e spiegare ogni cosa; non si rivolge a un tutto astratto e indistinto ma invita ad avvicinarsi a qualcosa e a qualcuno. L’ampliamento delle possibilità della parola comporta l’accettazione dell’indicibile e l’accoglienza dell’altro come “ospite”. L’ascolto non avviene nei termini di modelli classificatori ma nell’ordine del “come”, nella libertà dell’incontro;

⁵⁵ M. Heidegger, *Saggi e discorsi*, cit., p. 143.

⁵⁶ G. Mari, *Relazione educativa*, cit., p. 125.

⁵⁷ G. Corradi Fiumara, *Filosofia dell’ascolto*, cit., p. 84.

⁵⁸ G. Ripanti, *Parola e tempo*, Morcelliana, Brescia 2004, p. 39.

⁵⁹ J.L. Austin, *Come fare cose con le parole*, Marietti, Genova 1987.

⁶⁰ G. Bonaccorso, *La vita come ascolto*, in E. Toffano Martini, P. De Stefani (a cura di), *«Ho fiducia in loro»*, cit., p. 88.

⁶¹ *Ivi*, p. 87.

da convesso come è per chi vuole risolvere il problema posto dall'altro, si fa concavo: si fa ospitalità, non è più accoglienza nella nostra casa, ma consapevolezza che l'ospitare è, contemporaneamente, un essere ospitati in uno spazio che è ridefinito dalla logica stessa dell'ospitalità. L'altro non è ascoltato per capire i suoi bisogni, soddisfarli e dedicargli un'adeguata accoglienza, dove tuttavia il primato e il potere dell'ascolto, dell'accoglienza e della tolleranza rimangono prerogative mie; ma è ascoltato per ciò che è. E ospitarlo significa farsi ospitare nel suo modo di essere e di sentire⁶².

«La prima disposizione soggettivo-esistenziale voluta da questo tipo di comunicazione è l'essere disposti a capire, o meglio, la volizione profonda di capire la *domanda dell'altro*» intesa come «domanda ontologica, inscritta nella tonalità dell'essenza del soggetto umano e nelle infinite virtualità del suo esistere»⁶³. È il tentativo di comprendere in modo empatico la “visione del mondo”⁶⁴ dell'altro, di intuirne lo stato d'animo, indagare nell'ampia area del non verbale e di quanto non viene manifestamente espresso, pur «sempre nel sacro timore di oltrepassare la distanza che protegge dignità, libertà, intima riservatezza»⁶⁵, nella ferma consapevolezza che la persona non è interamente comunicabile e ne deve essere rispettato il “segreto”.

Anche le forme non verbali della comunicazione appartengono ai linguaggi dell'ascolto e assumono diverse “modalità”. Come suggerisce Bonaccorso⁶⁶, risulta a tal punto utile far riferimento all'ambito artistico, in quanto esso è più libero dagli schemi concettuali, dalla pretesa di mettere tutto in parola, dall'eccesso di ingerenza della dimensione logico-razionale.

La musica, di cui il silenzio è un elemento costitutivo, invita ad un senso più globale di comprensione del mondo a partire da un maggior coinvolgimento emotivo. Anche il luogo in cui essa risuona e la modalità con cui le persone vi sono posizionate hanno una loro influenza: lo spazio e la prossemica costituiscono di per sé un linguaggio e modo di ascoltare che precede la parola.

La questione dello spazio, ossia del rapporto che si instaura tra l'io e il mondo, fa parte in effetti dell'ascolto quale capacità di interiorizzare ciò che proviene dall'esterno. Si tende generalmente ad ascoltare chi sta più “in alto” – dal punto di vista spaziale o di ruolo sociale –, e nel caso dell'*audience* vi è una massa indifferenziata di ascoltatori. L'ascolto autentico, invece, è “diffuso”, considera le persone nella loro singolarità ed «esige spazi di reciprocità dove l'altro “vale comunicativamente” perché è “un altro” e non perché è “in alto”»⁶⁷.

Altro aspetto rilevante è costituito dal linguaggio iconico, di per sé tacito, che percepisce la realtà immediatamente come un tutto, una rete di relazioni, in cui ogni dimensione ha senso in relazione alle altre, senza procedere per sequenze né per somma di parti.

A fare da nesso fra l'immagine e l'ascolto è la scrittura, che nei grafemi rende “visibili” i suoni. Essa ha modificato l'ascolto sia rispetto al linguaggio iconico, in quanto abilita a leggere più che a guardare, sia rispetto alla parola orale, in quanto permette una maggior distanza tra destinatario e mittente, portando a una nuova modalità di ascolto, anche in assenza di interlocutore.

⁶² A. Bosi, *Introduzione. L'archivio dell'ascolto. Per un'educazione all'ascolto nella società del tutto pieno*, in A. Bosi, A. Campanini (a cura di), *La cultura dell'ascolto nel presente*, cit., pp. 13-39, p. 38.

⁶³ E. Ducci, *Essere e comunicare*, Adriatica, Bari 1974, p. 253.

⁶⁴ P. Bertolini, *Intenzionalità, rischio, irreversibilità, utopia*, in “*Studium Educationis*”, 2, 1999, pp. 250-257, p. 252.

⁶⁵ E. Toffano Martini, *E noi guardiamo il cielo? Ipotesi per un'educazione ai diritti umani*, vol. I *Riflessioni teorico-pratiche*, Cleup, Padova 2001, p. 128.

⁶⁶ G. Bonaccorso, *La vita come ascolto*, in E. Toffano Martini, P. De Stefani (a cura di), *«Ho fiducia in loro»*, cit., pp. 89-93. L'Autore considera i seguenti aspetti propri dell'esperienza estetica dell'arte: la musica, lo spazio (dunque la prossemica), l'immagine, la scrittura, con riferimento anche ai *new media*.

⁶⁷ *Ivi*, pp. 90-91.

L'immagine visiva (non solo verbale o musicale) ricopre un ruolo preponderante nei luoghi comunicativi che si avvalgono delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, in particolare in quelli virtuali. Rispetto a ciò, occorre avvedersi dal rischio di ritenere di non essere più soggetti ai limiti propri della corporeità e dall'illusione di poter espandere il proprio io senza considerare ciò che è altro da sé⁶⁸, che a livello comunicativo corrisponde al parlare senza mai ascoltare, mentre l'ascolto «presuppone di scorgere quel limite che non è valicabile dalla propria capacità di espansione (dall'*Ego*) ma dal movimento di espansione operato da ciò che è al di là del limite (dall'*Alter Ego*)»⁶⁹.

2.2.2 Fra silenzio e parola

La parola, per «essere fruttuosa, va accolta, oltre che pronunciata»⁷⁰: il dialogo comincia con un atto dell'ascoltare e «prende avvio dal silenzio, luogo dove l'essere umano si fa “ascoltante”, condizione imprescindibile per andare, attivamente, “incontro al tu”»⁷¹. Ascolto e silenzio sono strettamente connessi in un rapporto circolare. «La prima cosa da fare per entrare nel silenzio è saper ascoltare. E, come in un circolo virtuoso, per saper ascoltare bisogna stare in silenzio» convivendo «con una sorta di dialogo interiore»⁷².

Si ascolta ciò che viene detto “in silenzio” – *cornice* della comunicazione –, attraverso modalità non verbali, ma si ascolta anche “il silenzio” – *oggetto principale* di ascolto –, cioè quello che non viene detto o che le parole non espresse significano⁷³. Esso può dunque essere un mezzo attivo di comunicazione⁷⁴, che «incide sulle comunicazioni di chi parla così come vi incidono i suoi stessi interventi verbali e la fisionomia di tutto il contesto che sottende il dialogo»⁷⁵.

Occorre d'altra parte essere consapevoli che, come le parole costituiscono “finestre” oppure “muri”⁷⁶, anche il silenzio presenta «risorse nascoste che possono essere messe al servizio tanto della comunicazione quanto della chiusura all'altro»⁷⁷. Si volge l'attenzione ad esso non come invito a tacere, assenza di rumore, mutismo, strumento di ostilità, ma quale «matrice della parola

⁶⁸ Di fronte a una cultura e a un'educazione scolastica che non valorizzano la dimensione costitutiva ed ampiamente significativa del corpo nella sua complessità, da una prospettiva pedagogica Naccari osserva: «gli studenti e le studentesse sono coinvolti e condizionati da una presenza telematica sempre più pervasiva, che, da un lato, mostra corpi improbabili per proporzioni, ingabbiati in una bellezza fittizia e artificialmente costruita, e, dall'altro lato, richiede abilità operative in cui più dimensioni sensoriali ed intelligenze sono coinvolti nell'interagire con/e gestire i mezzi cibernetici. Ragazzi e ragazze finiscono, così, per sentire la realtà scolastica come qualcosa di estraneo alla loro vita, e si attrezzano per sopravvivere alla meno peggio in un contesto scolastico che diventa così *virtuale*; mentre, paradossalmente, il virtuale mondo di Internet [...] diventa il mondo reale» (A.G.A. Naccari, *Persona e movimento. Per una pedagogia dell'incarnazione*, Armando, Roma 2006, p. 10). Una riflessione che, con un sottile gioco di significati, porta a riflettere anche sull'odierno aumentato e repentino uso delle tecnologie nella scuola dettato dall'emergenza sanitaria.

⁶⁹ G. Bonaccorso, *La vita come ascolto*, in E. Toffano Martini, P. De Stefani (a cura di), «*Ho fiducia in loro*», cit., p. 93.

⁷⁰ N. Galli, *L'“ascolto” nelle relazioni familiari*, cit., p. 5.

⁷¹ M. Picard, *Il mondo del silenzio*, Edizioni di Comunità, Milano 1951, p. 134.

⁷² R. Panikkar, in F. Battiato, *Il silenzio e l'ascolto. Conversazioni con Panikkar, Jodorowsky, Mandel e Rocchi*, a cura di G. Pollicelli, Castelvecchi, Roma 2014, p. 12.

⁷³ L. Lugli, *Ascoltare il silenzio*, in L. Lugli, M. Mizzau, *L'ascolto*, cit., pp. 191-208, pp. 193-194.

⁷⁴ M. Ephratt, *The Functions of Silence*, in “Journal of Pragmatics”, 40, 2008, pp. 1909-1938, pp. 1912-1913. L'Autore distingue il silenzio eloquente dall'immobilità, dalle pause e dal mero tacere.

⁷⁵ G. Corradi Fiumara, *Filosofia dell'ascolto*, cit., p. 190.

⁷⁶ M.B. Rosenberg, *Le parole sono finestre (oppure muri). Introduzione alla comunicazione nonviolenta*, Esserci, Reggio Emilia 2003.

⁷⁷ B. Salvarani, *La voce del silenzio. Editoriale*, in “Cem Mondialità”, 10, 2007, p. 1.

parlante e dell'ascolto inaugurale»⁷⁸, pre-condizione per meditare quanto esprimere e spazio per accogliere l'altro nei suoi linguaggi.

Separati, parola e silenzio degenerano nella superficialità o nel mutismo, solo coesistendo in un equilibrio dinamico ci consentono di dialogare, «poiché solo chi sa tacere, può veramente parlare nello stesso modo che l'autentico silenzio è possibile solamente a chi sa parlare»⁷⁹: alimentandosi di silenzio la parola può risuonare, e lasciandosi abitare da quanto ascoltato in profondità il silenzio si manifesta senza cadere nel «non senso»⁸⁰. Una sfida oggi, come già affermava Benedetto XVI nel messaggio sul rapporto tra «silenzio e parola: due momenti della comunicazione che devono equilibrarsi, succedersi e integrarsi per ottenere un autentico dialogo e una profonda vicinanza tra le persone»⁸¹.

Le parole dialogiche, quelle che fecondano il pensare, hanno la caratteristica di essere libere da ogni forma di retorica, perché sono parole che rispondono solo all'intenzione di cercare la verità, senza pretendere di persuadere l'altro, e in quanto tali non necessitano di quei dispositivi retorici che intendono provocare nell'interlocutore certe condizioni emozionali, quelle funzionali a rendere disponibile l'altro ad accettare il proprio pensiero. La parola dialogica non solo è eticamente sorvegliata e usata con misura, quasi a configurare un discorso minimalista, ma è anche leggera, perché libera di ogni artificio retorico. È inoltre una parola intessuta di silenzio, perché quando mancano i nomi capaci di dire l'essenza delle cose, piuttosto che proferire parole inessenziali che mascherano il reale anziché disgelarlo, conviene tacere, in attesa di riuscire a trovare la parola giusta⁸².

Il silenzio fa emergere nuovi livelli espressivi: placa il linguaggio consumato e permette di ascoltare una parola che oltrepassa l'ovvio, la chiacchiera banale e totalizzante. Ritenendo che la relazione autentica non possa prescindere dal tema della verità, si conviene, con Guardini, che essa «deve essere detta, ma “con accortezza”, cioè con profondo rispetto» dell'altro e che talvolta «si danno circostanze in cui bisogna saper tacere»⁸³ e rimanere in disponibile ascolto.

La questione del silenzio e dell'indicibile ci invita a riflettere sul fatto che una trasparenza comunicativa può essere rassicurante ma anche illusoria, perché il livello di ovvietà e pubblicità che impone, escludendo a priori ogni zona d'ombra, azzerà anche gli spazi di possibilità che in essa possono essere racchiusi. Nella relazione con l'altro occorre accettare di misurarsi con la divergenza e i tassi di opacità che emergono, anche se saremmo più propensi ad ascoltare ciò che è già noto, piace, dà sicurezza. La cifra di opacità è da intendere non come limite, ma stimolo che non ci cristallizza dentro a un'identità immodificabile e che allude a una pluralità di immagini ed espressioni implicite nella nostra “differenza”⁸⁴.

⁷⁸ M. Baldini, *Educare all'ascolto*, cit., p. 15.

⁷⁹ R. Guardini, *Linguaggio, poesia, interpretazione*, Morcelliana, Brescia 2000, p. 15.

⁸⁰ «Il silenzio è un momento preparatorio all'apparizione della parola [...]. D'altro canto il silenzio può raggiungere la sua pienezza quando ricava senso e valore dalla parola, quando – attingendo alla parola appena pronunciata – si carica di un significato, si fa portatore di senso e diventa un elemento dell'interazione comunicativa» (F. Lever, P.C. Rivoltella, A. Zanacchi, voce *Silenzio*, in *La comunicazione. Il dizionario di scienze e tecniche*, Rai-ERI, Roma 2002, p. 1066).

⁸¹ Benedetto XVI (J.A. Ratzinger), *Messaggio per la XLVI Giornata Mondiale delle Comunicazioni Sociali. “Silenzio e Parola: cammino di evangelizzazione”*, Libreria Editrice Vaticana, 2012 (www.vatican.va).

⁸² L. Mortari, *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*, Cortina, Milano 2008, p. 64.

⁸³ R. Guardini, *Lettere sull'autoformazione*, Morcelliana, Brescia 1994, pp. 22 e 20.

⁸⁴ M. Contini, *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*, La Nuova Italia, Firenze 2002, p. 103. Quanti sono totalmente trasparenti, «fuori di sé, in una sorta di esibizionismo, non hanno intimità, né densità, né retroscena, si possono leggere come libri aperti e tosto si esauriscono. [...] Il riserbo nell'esprimersi, la discrezione sono l'omaggio che la persona rende alla sua infinità interiore» (E. Mounier, *Il personalismo*, Ave, Roma 1978, p. 66).

2.2.3 Nella comunicazione umana

Fra i distinti ambiti disciplinari che si sono occupati dell'ascolto⁸⁵, si ritiene importante fare riferimento anche agli studi sulla comunicazione, recuperandone, come suggerisce l'etimologia – la radice greca *koinós* successivamente trasferitasi al latino *cum* –, il significato originario di evento “con” gli altri, condivisione e partecipazione sociale anziché semplice trasmissione di idee e informazioni⁸⁶. L'idea che la comunicazione si delinea secondo una varietà di funzioni è alla base del modello proposto da Jakobson⁸⁷. A partire da sei elementi attivi nel processo comunicativo (il contesto, l'emittente, il destinatario, il canale o contatto, il messaggio, il codice) egli considera sei funzioni, in parte compresenti: referenziale, che definisce ciò di cui si parla; emotiva, che esprime lo stato d'animo dell'emittente; conativa, che cerca di convincere o avere influenza sul destinatario; poetica, che orienta il destinatario sulla forma del messaggio, dall'aspetto fonico delle parole all'uso di determinati termini, alla comunicazione non verbale; fàtica, che sollecita l'attenzione dell'ascoltatore rispetto al canale comunicativo; metalinguistica, che analizza o ridefinisce caratteristiche del codice stesso.

La comunicazione, pur partendo dall'intento di stabilire un rapporto e di farsi comprendere, è fatta però anche di zone di ambiguità, «ogni atto di dire è una momentanea intersezione tra il “detto” e il “non detto”»⁸⁸. Come hanno messo in evidenza Watzlawick, Beavin e Jackson⁸⁹, legati alla Scuola di Palo Alto, nei rapporti umani la relazione fra le persone è spesso più importante dei contenuti trasmessi e la comunicazione avviene anche attraverso il non verbale, con il corpo, il silenzio, la prossemica⁹⁰, lasciando intendere messaggi impliciti: è impossibile non comunicare, qualunque comportamento ha valore comunicativo. Schulz von Thun, dell'Università di Amburgo, ha individuato ulteriori dimensioni nella comunicazione interpersonale proponendo un modello, detto “quadrato di Amburgo o della comunicazione”, i cui quattro lati rappresentano “quattro orecchie” quando si fa riferimento all'ascolto: il contenuto (orecchio blu, l'argomento di cui si parla nella comunicazione), la relazione (orecchio giallo, ciò che il parlante trasmette all'ascoltatore riguardo all'opinione che ha di quest'ultimo), la rivelazione di sé (orecchio verde, ciò che il parlante rivela di sé, consapevolmente o meno) e l'appello (orecchio rosso, ciò che il parlante chiede, esplicitamente o implicitamente, alla controparte di fare, dire, pensare, sentire)⁹¹.

Importanti contributi provengono dagli studi condotti a partire dagli anni Sessanta da filosofi del linguaggio e linguisti che ne sottolineano la dimensione pragmatica e contestuale. Diversamente da un modello che assegnava il predominio e il protagonismo al parlante⁹², si fa strada un'idea di comunicazione intesa come fenomeno complesso e processo interattivo fra gli interlocutori

⁸⁵ G.D. Bodie, D. Worthington, M. Imhof, L.O. Cooper, *What Would a Unified Field of Listening Look Like? A Proposal Linking Past Perspectives and Future Endeavors*, in “International Journal of Listening”, 2, 2008, pp. 103-122.

⁸⁶ Per una riflessione sul tema della comunicazione in educazione, cfr. la prima parte di M. Ius, *L'educatore come promotore di forze relazionali e comunicative. Saperi, motivazioni e microabilità per una proposta formativa pedagogicamente orientata*, in “Rivista Italiana di Educazione Familiare”, 2, 2020, pp. 311-330.

⁸⁷ R. Jakobson, *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano 1966.

⁸⁸ S.A. Tyler, *The Said and the Unsaid. Mind, Meaning and Culture*, Academic Press, New York 1978, p. 459.

⁸⁹ P. Watzlawick, J.H. Beavin, D.D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Astrolabio, Roma 1971.

⁹⁰ Cfr. E.T. Hall, *La dimensione nascosta*, Bompiani, Milano 1982.

⁹¹ F. Schulz von Thun, *Parlare insieme*, TEA, Milano 1997.

⁹² Ci si riferisce al modello matematico-informazionale messo a punto da Shannon e Weaver negli anni Quaranta del Novecento, secondo cui il canale di comunicazione è unidirezionale: dal mittente al ricevente.

attraverso più canali, caratterizzato dalla reciprocità del dialogo – anziché dalla dinamica unidirezionale delle lezioni frontali o delle conferenze – in cui vengono messi in evidenza il ruolo attivo e il coinvolgimento dell'ascoltatore.

Il destinatario non è un ricevente passivo su cui trasferire le informazioni, ma un co-partecipante attivo⁹³ della conversazione, in cui gli interlocutori «collaborano l'uno con l'altro, momento per momento, per cercare di garantire che ciò che è stato detto sia stato anche compreso»⁹⁴. L'ascoltatore mette in atto diverse modalità di co-costruzione della conversazione: a livello attentivo, feedback non verbali e di minima produzione linguistica, quali cenni di consenso e uso dello sguardo, che dimostrano il proprio interesse e attenzione; a livello semantico, attività di produzione verbale, come domande e ripetizioni, che segnalano di aver compreso e richiedono ulteriori approfondimenti o chiarimenti modulando la conversazione stessa; a livello cognitivo, modalità metacomunicative che esprimono il proprio coinvolgimento e allineamento non solo in riferimento a ciò che viene detto ma anche a quanto è avvenuto in termini di attività sociale e interazionale⁹⁵.

In particolare, nel “dialogo faccia a faccia”, in cui gli interlocutori possono sia vedersi che ascoltarsi per tutto il tempo, è evidente come un ricevente attivo possa interagire e contribuire alla conversazione attraverso “atti visibili di significato”, quali i movimenti facciali e la direzione dello sguardo, oltre che la gestualità delle mani e brevi vocalizzazioni⁹⁶.

Mentre l'ascolto critico-valutativo si basa sulla decodifica dei messaggi secondo criteri di razionalità e coerenza, l'ascolto empatico, non direttivo, comporta «l'essere aperto a tutti i messaggi dell'altro cercando di comprenderli così come l'emittente li vede e li sperimenta»⁹⁷, e prevede strategie di “riformulazione” dei contenuti e di “verbalizzazione” degli stati emozionali a sostegno della comunicazione, alle quali si fa di seguito riferimento secondo l'elaborazione di Franta e Salonia⁹⁸.

La “riformulazione” dei contenuti può avvenire nelle seguenti forme: “parafrasi”, riducendo con altre parole la comunicazione dell'emittente; “riepilogo”, facendo una sintesi della comunicazione dell'emittente; “correttiva”, facilitando la comunicazione secondo le sotto-categorie di “riformulazione-critica” (esplicitando un aspetto latente nell'enunciato affinché l'emittente riveda in modo più riflessivo la sua affermazione), “riformulazione-delucidazione” (ripresentando con maggior chiarezza quanto espresso disordinatamente dall'altro), “riformulazione-figura-sfondo” (stimolando l'emittente a riconsiderare la sua affermazione da un punto di vista più personale che ponga in primo piano ciò che prima risultava sullo sfondo), “riformulazione-sottolineatura” (ripetendo l'asserzione altrui percepita come più enfatizzata e importante in modo da sollecitare un'ulteriore riflessione in merito). Il “confronto”, invece, è un'altra modalità della riformulazione messa in atto quando vi è già un clima di reciproca accettazione e fiducia e l'ascoltatore non si astiene dal mettere a confronto l'altro con contraddizioni presenti nella sua comunicazione, che

⁹³ C. Goodwin, *Notes on Story Structure and the Organization of Participation*, in J.M. Atkinson, J. Heritage, *Structures of Social Action. Studies in Conversational Analysis*, Cambridge University Press, Cambridge 1984, pp. 225-246.

⁹⁴ M.F. Schober, H.H. Clark, *Understanding by Addressees and Overhearers*, in “Cognitive Psychology”, 21, 1989, pp. 211-232, p. 211 (trad. di chi scrive).

⁹⁵ L. Lugli, *Come l'ascoltatore interagisce col parlante*, in L. Lugli, M. Mizzau, *L'ascolto*, cit., pp. 19-37, pp. 29-36.

⁹⁶ J.B. Bavelas, N. Chovil, *Visible Acts of Meaning: An Integrated Message Model of Language in Face-to-Face Dialogue*, in “Journal of Language and Social Psychology”, 19, 2000, pp. 163-194.

⁹⁷ H. Franta, G. Salonia, *Comunicazione interpersonale. Teoria e pratica*, LAS, Roma 2005, p. 69.

⁹⁸ *Ivi*, pp. 66-79.

possono verificarsi tra due asserzioni verbali, tra un'asserzione verbale e una non verbale, tra una comunicazione dell'emittente e valori a cui dice di far riferimento.

La "verbalizzazione" può esplicarsi usando il sinonimo del contenuto emotivo espresso, verbalizzando lo stato emozionale opposto, ossia antinomico, rispetto a quello comunicato, esplicitando l'emozionalità desiderata quando il desiderio sia manifestato pur se in modo implicito, e deve essere formulata possibilmente in modo conciso e con rimando ad elementi concreti e stati emozionali presenti nell'*hic et nunc* della relazione. Anche le domande, che con modalità maieutiche invitino l'interlocutore ad un approfondimento, e l'uso dosato del silenzio, che senza prolungarsi troppo consenta all'altro di esprimersi nei modi e tempi a lui più congeniali, possono costituire interventi di supporto e facilitazione della comunicazione.

L'ascolto e il grado di interesse sono quindi resi, oltre che con tali interventi verbali, con atteggiamenti non verbali soprattutto di tipo uditivo, visivo e tattile, come qualità e tono della voce, tempi e modi di parlare, pause, errori; mimica ed espressione facciale, direzione dello sguardo, gestualità, movimenti, postura, aspetto esteriore; gestione degli spazi e contatto fisico.

La maggior «consapevolezza del carattere attivo dell'ascoltatore e del suo ruolo nello scambio verbale quotidiano, con una conseguente recisione del tradizionale collegamento tra ascolto e passività» richiede dunque, anche all'approccio stesso della linguistica, di non risolvere l'ascolto nell'acquisizione di una serie di regole né di ritenerlo alla stregua di una delle prestazioni della competenza comunicativa, per poterne così cogliere il peculiare valore nella relazione dialogica⁹⁹.

2.3 L'ascolto degli adolescenti nel contesto scolastico

Nel momento in cui si affronta il tema dell'ascolto nel contesto scolastico, si apre uno scenario complesso in cui entrano in gioco diverse tematiche della vita di classe quotidiana, dalle difficoltà di ottenere l'ascolto degli alunni durante le lezioni, al dovere degli studenti di ascoltare, al loro diritto di essere ascoltati. Questo scenario ha a che fare con il senso del "fare scuola" e con i fondamenti della relazione educativa fra insegnanti e alunni.

Volendo fare un viaggio ideale nei territori scolastici, si registra per lo più una prevalenza dell'ascolto del docente da parte dello studente, il quale è tenuto per la maggior parte del tempo a seguire la lezione¹⁰⁰. L'ascolto dello studente da parte del docente avverrebbe in termini verticali e unidirezionali, con finalità di tipo valutativo, ammettendo come possibilità di interazione solo risposte più o meno "standardizzate". È questa una delle situazioni di apprendimento dei più "tradizionali" – meccanico, in una visione gentiliana della scuola –, in cui «i tempi e gli spazi di espressione verbale dell'uno (l'alunno) e di ascolto dell'altro (l'insegnante) non sarebbero altro che unità spazio-temporali circoscritte e scandite dai dettami di più o meno rigide programmazioni didattiche»¹⁰¹, e in cui la conoscenza verrebbe concepita come realtà indiscussa e senza nessun tipo

⁹⁹ R. Mancini, *L'ascolto come radice*, cit., pp. 62-63.

¹⁰⁰ Cfr. Save the Children Italia, *Atlante dell'infanzia (a rischio)*. "Lettera alla scuola", cit. L'*Atlante* riporta un viaggio «alternativo» di Save the Children nei territori educativi della scuola italiana «con un unico traguardo in mente: osservare e ascoltare la scuola, e tutto ciò che questa parola oggi significa (o non significa), dal punto di vista degli studenti» (p. 19); prende avvio quindi «dal tentativo di capire come si articola, cosa ci dice e, soprattutto, se conta oggi il punto di vista di bambini e ragazzi sul nostro sistema di istruzione. Un compito, va detto subito, tutt'altro che facile: a livello di analisi macro e di sistema (prescindendo quindi da quanto di spontaneo ed eterogeneo accade al livello di singole scuole), la voce degli studenti non sembra interessare un granché» (p. 68).

¹⁰¹ R. Travaglini, *Ascoltarsi e ascoltare in classe*, in S. Rossi, R. Travaglini, *Formazione all'ascolto. Contesti educativi e terapeutici per l'età evolutiva*, FrancoAngeli, Milano 2005, pp. 38-64, p. 39.

di mediazione dialogica.

La tradizione pedagogica occidentale rende poca giustizia all'importanza dell'intersoggettività nella trasmissione della cultura. [...] Così il modello dell'insegnamento diventa quello del singolo docente, presumibilmente onnisciente, che racconta e mostra in maniera esplicita ad allievi presumibilmente ignari qualcosa di cui presumibilmente non sanno niente. [una] concezione ormai svuotata di significato. Solo una piccolissima parte del processo educativo avviene infatti per questa strada a senso unico, e si tratta probabilmente di una delle parti meno feconde di risultati¹⁰².

Per molto tempo l'insegnamento è coinciso con un'offerta che «non si preoccupò mai di ascoltare il parere né di sondare le scelte della domanda. Ecco qua il sapere, stoccato nelle pagine dei libri: il portavoce parlava così, esibiva il sapere, lo leggeva, lo declamava; adesso ascoltate, leggerete dopo, se vorrete. In ogni caso, fate silenzio. L'offerta diceva due volte: state zitti»¹⁰³. La trasmissione statica del sapere, a cui gli insegnanti stessi si sottomettevano, non si poneva il problema dell'incomunicabilità relazionale con i bambini e ragazzi, destinatari di tutto ciò. Essa ha esaurito la sua forza di fronte ai contraccolpi di una nuova domanda, che richiede un altro sapere¹⁰⁴.

Nonostante le linee guida dei diversi gradi di istruzione siano permeate di elementi che affermano la centralità dei soggetti in crescita nell'azione didattica, occorre riscontrare che la scuola ancora oggi appare complessivamente più dedita all'*ēdūcāre*, nel senso di nutrire fornendo contenuti di studio fissi, che all'*ēdūcēre*, nel senso di trarre fuori liberando ed espandendo le potenzialità originali dell'alunno, il cui ascolto viene generalmente inteso in modo riduttivo, come perdita di tempo, strumento per valutare l'acquisizione dei contenuti, o, in situazioni peggiori, mezzo di controllo paternalistico per direzionare gli altri secondo precise modalità di agire e idee¹⁰⁵.

Chiedersi quale altro sapere sia domandato oggi alla scuola comporta inevitabilmente interrogarsi con sguardo pedagogico anche sul senso e sulle modalità della relazione educativa, ancor più in un clima di pressione razionalista ed efficientista che incasella tutto e tutti in griglie, programmazioni, tempi e spazi ristretti, e accantona o quantomeno dirada la libera "conversazione", lo spazio per la condivisione di esperienze e conoscenze, il tempo disteso necessario all'atto di pensare e fare riflessioni, il lavoro maieutico di costruzione di un sapere che nasce dalle domande. Incombe una certa «mentalità burocratica, e per i ragazzi incomprensibile, che non consente di stare con loro, parlare con loro, vivere con loro, per instaurare quel tratto di partecipazione emotiva che è la prima condizione perché un'intelligenza si apra e cominci a entusiasinarsi del mondo e della cultura che consente di comprenderlo e capirlo»¹⁰⁶.

L'offerta scolastica è influenzata dalla temperie culturale dell'economicismo e deve avvedersi di non confondere le proprie finalità con quelle di un'azienda o di un centro commerciale dalle vetrine sfavillanti per attirare clienti¹⁰⁷. La pretesa di quantificare "scientificamente" ciò che si insegna e si apprende non valorizza quelle attività in cui il ragazzo può esprimere la sua soggettività, mettendoci

¹⁰² J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 1997, p. 34.

¹⁰³ M. Serres, *Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano il sapere*, Bollati Boringhieri, Torino 2013, pp. 32-33.

¹⁰⁴ *Ivi*, pp. 33-34.

¹⁰⁵ Cfr. M. Benetton, *Ascoltare e capire. La competenza relazionale dei docenti*, in "Nuova Secondaria", 3, 2014, pp. 13-16, p. 14. L'Autrice fa riferimento alla ricerca dell'Università di Padova "Saper ascoltare. Studio sulle competenze relazionali degli insegnanti" avviata nel 2014, che ha coinvolto studenti e docenti delle scuole secondarie del Veneto.

¹⁰⁶ U. Galimberti, *La parola ai giovani. Dialogo con la generazione del nichilismo attivo*, Feltrinelli, Milano 2018, p. 202.

¹⁰⁷ S. Tamaro, *Alzare lo sguardo. Il diritto di crescere, il dovere di educare*, Solferino, Milano 2019, pp. 17-18.

del suo: test e prodotti scolastici “oggettivamente” misurabili, dalle risposte preconfezionate, sospingono a «nuovi stati di minorità»¹⁰⁸, alla passività e al conformismo; competizioni sterili e meccanismi di certificazione smorzano, quando non spengono, il desiderio e il piacere di conoscere e imparare.

Il culto dell'efficienza della prestazione si accompagna paradossalmente all'esigenza di evitare il pensiero critico in un edonismo fatuo e senza responsabilità, che si preoccupa di non dare problemi ed esenta da un rapporto impegnativo con il sapere, per cui non bisognerebbe chiedere ai giovani di pensare ma occorrerebbe solamente interagire con loro, farli divertire, distrarli¹⁰⁹.

«È già successo molte volte nella storia, che sembra non insegnarci oggi nulla [...]. L'autoritarismo dell'“ipse dixit” lasciò il posto al permissivismo del “fa’ quello che desideri»¹¹⁰. Occorre recuperare la visione guardiniana della vita come «unità in tensione» di polarità, che si compenetrano in un equilibrio *in fieri*, senza elidere mai l'elemento opposto¹¹¹. Esasperando un aspetto a discapito dell'altro, si genera un contesto disarmonico, da cui «la crescita stessa, soprattutto nei suoi passaggi critici, esce compromessa», mentre «la sfida sta nel riequilibrarne gli elementi, nel ricercare e praticare armonia», nell'educazione come nella vita¹¹². Al discorso pedagogico stesso, infatti, appartiene una visione polare.

Fra gli interventi educativi e le attività formative che promuovono l'agio a scuola e la libera espressione dei ragazzi¹¹³, rientrano anche le esperienze dei “Centri di Informazione e Consulenza” (CIC) – conosciuti più comunemente come sportelli Spazio-Ascolto –, il cui inserimento nella realtà scolastica è stato sancito in Italia da testi di legge e circolari ministeriali a partire dall'inizio degli anni Novanta del secolo scorso¹¹⁴. Si tratta di uno spazio a disposizione dell'adolescente (ma anche dei genitori e dei docenti) in un contesto quotidiano, presidiato da un adulto competente (psicologo, psicopedagogo o docente debitamente formato) che lo aiuta a «fare il punto sui “lavori in corso” della sua crescita e a rendere più nitide le sue rappresentazioni sullo stato attuale del processo evolutivo di cui è protagonista»¹¹⁵, attraverso una pratica che non può essere né improvvisata né banalizzata. Come riporta Charmet, infatti,

¹⁰⁸ U. Galimberti, *La parola ai giovani*, cit., p. 205.

¹⁰⁹ M. Recalcati, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014, pp. 123-124.

¹¹⁰ D. Orlando Cian, *Le polarità pedagogiche nei grandi modelli del passato*, cit., pp. 233-234.

¹¹¹ R. Guardini, *L'opposizione polare*, cit. Orlando realizza una trasposizione pedagogica del concetto guardiniano di “opposti polari”, cioè di «opposizioni correlative che nell'esperienza non si elidono anzi si richiamano, nel senso che, anche quando un aspetto raggiunge il suo *maximum*, non esclude mai il suo opposto» (D. Orlando Cian, *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia 1997, p. 33; cfr. D. Orlando Cian, *La pedagogia dell'infanzia, oggi*, Cleup, Padova 1990).

¹¹² E. Toffano Martini, *Come un paesaggio. Armonia e centro per ridisegnare l'educazione*, in “Studium Educationis”, 2, 2002, pp. 288-311, p. 298.

¹¹³ Riguardo alla presentazione di progettualità relative all'ascolto dei ragazzi nel contesto scolastico, si segnalano, fra gli altri, i seguenti testi: S. Masci, *A scuola di emozioni. Insegnanti e genitori ascoltano gli adolescenti*, Armando, Roma 2012, che propone percorsi educativi sulle emozioni; S. Abruzzese, *Un posto per parlare. L'ascolto a scuola*, La meridiana, Molfetta 2006, che descrive esperienze dei “Centri di Informazione e Consulenza”.

¹¹⁴ Nello specifico, i CIC sono stati istituiti con DPR 9 ottobre 1990, n. 309, *Testo unico delle leggi in materia di disciplina degli stupefacenti e sostanze psicotrope, prevenzione, cura e riabilitazione dei relativi stati di tossicodipendenza*, in cui si stabilisce che «I provveditori agli studi, di intesa con i consigli di istituto e con i servizi pubblici per l'assistenza socio-sanitaria ai tossicodipendenti, istituiscono centri di informazione e consulenza rivolti agli studenti all'interno delle scuole secondarie superiori» (art. 106, comma 1). Successive circolari ministeriali hanno indicato le modalità di attuazione di questi Centri, volti non esclusivamente alla prevenzione del disagio giovanile e dei comportamenti a rischio, ma alla promozione complessiva del benessere personale e scolastico degli studenti, rientrando nell'offerta formativa della scuola.

¹¹⁵ S. Vegetti Finzi, *Prefazione*, in M. Lancini, *Ascolto a scuola. La consultazione con l'adolescente*, FrancoAngeli, Milano 2003, pp. 9-14, p. 13.

ascoltare bene, in modo competente, con un enorme spazio mentale disponibile significa prolungare verso l'alto il discorso dell'altro, interrogarlo severamente, non consentirgli divagazioni, sostenerlo nel pensare pensieri difficili, garantire con la propria presenza partecipe che ciò che sta dicendo non è terribile o mostruoso, è solo parte di una verità ancor più terribile che per il momento non può essere pronunciata perché non è conosciuta da nessuno. Ascoltare significa interrogare a proposito, non inseguendo il dovere della diagnosi, ma servi del bisogno di capire che domina l'altro, di trasformare in parole qualcosa che non abita vicino al simbolo, ma al corpo muto. Ascoltare significa parlare delle cose che interessano all'altro, non ai colleghi, alla corporazione, ai genitori, al caposervizio. Ascoltare è il contrario di raccogliere dati; significa offrire ipotesi, azzardare collegamenti plausibili, senza memoria di teorie, senza bisogno di sapere tutto, inseguendo l'adolescente nella frenetica ricerca di raccontare qualcosa che non gli faccia fare una troppo brutta figura¹¹⁶.

Pur considerando i "Centri di Informazione e Consulenza" un'importante risorsa, si ritiene che il diritto all'ascolto dei ragazzi debba avverarsi in un'ottica più complessiva dell'esperienza scolastica. Si puntualizzano pertanto alcuni aspetti: in primo luogo, l'insegnante, pur dovendo formarsi in modo consono al suo ruolo anche dal punto di vista psicologico, deve ben avvedersi dall'illusione dell'«insegnante psicologo»¹¹⁷; in secondo luogo, la capacità di ascolto è una competenza propria della professionalità docente, né tecnicismo a opera dei cosiddetti "esperti in comunicazione" né inclinazione personale di alcuni "più sensibili di altri"; in terzo luogo, l'ascolto a scuola non può essere circoscritto solamente alla predisposizione di determinati tempi (consulenze dello Spazio-Ascolto, momenti ricreativi, gite o uscite scolastiche), ma deve pervadere il clima della lezione in un coinvolgimento reciproco fra insegnante e studenti, secondo un approccio umanistico e olistico¹¹⁸.

A riguardo, è significativo richiamare le parole con cui Margiotta staglia e ricolloca il compito dell'insegnante, nella collaborazione con le altre figure educative senza perdita della propria specificità:

Non terapeuta, non confessore, non genitore sostituto, l'insegnante educa e forma i sentimenti con la cultura e grazie ad essa. Non trasmette solo conoscenze, ma di queste fornisce senso, collocazione critica e interpretazione. Non determina i valori, ma ne ritaglia visibilità e spessore. Non predica ma testimonia il rigore della ricerca e della solidità dei convincimenti d'ascolto. Non giudica, ma mette a prova la ricchezza e la complessità della cultura per ancorare ogni congettura al suo senso e al suo contesto. Egli non prevarica, ma guida la cooperazione e il consenso, insegnando la difficile arte di misurare la libertà di parola con il diritto dell'intelligenza¹¹⁹.

Nel delineare le caratteristiche dell'ascolto da parte dell'insegnante nel contesto scolastico, occorre aver presente che gli adolescenti sono in un'età «che sta costruendo parole da dire su di sé»¹²⁰,

¹¹⁶ G. Pietropolli Charmet, *Adolescente e psicologo*, cit., pp. 134-135.

¹¹⁷ M. Recalcati, *L'ora di lezione*, cit., pp. 91-93. «Mentre l'informatizzazione cognitivista della Scuola si nutre dell'illusione di un sapere senza vita, questa nuova ondata psicologista sembra invece alimentarsi dell'illusione di una vita senza sapere. Entrambe le tendenze dimenticano che «l'importanza dell'ora di lezione» risiede «nel promuovere l'amore verso il sapere come condizione per ogni possibile apprendimento» (p. 93).

¹¹⁸ Cfr. M. Benetton, *Ascoltare e capire*, cit.

¹¹⁹ U. Margiotta, *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*, Armando, Roma 1999, p. 37.

¹²⁰ A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*, Feltrinelli, Milano 1992, p. 38.

«dove il volume delle sensazioni oltrepassa di gran lunga la capacità delle parole disponibili per esprimerle»¹²¹, per cui si alternano desideri e bisogni di contatto e di ritiro, di parlare e di tacere.

Intessere in classe un clima dialogico non ha luogo nei termini del “dire tutto”, del “parlare per capire”, del “tutto traducibile e comprensibile”, del “parlare dei problemi”, ma piuttosto nell’ordine di creare le condizioni favorevoli, date anche dal «riconoscimento del diritto a tacere, del diritto a non essere capiti che rispecchia il diritto a non capire» e del loro «bisogno di essere trattati da grandi e da piccoli nello stesso tempo; di essere accolti e sostenuti, ma anche presi sul serio come persone che si stanno preparando a diventare adulti»¹²².

Gli adolescenti cercano persone che «entrino in relazione così come sono, ognuno dal proprio posto, da adulti quali sono realmente» e, nel caso degli insegnanti – in una posizione non neutrale in quanto vincolata ad aspettative e ruoli –, che instaurino «un rapporto che si fondi sulla stima, ma non sia troppo ravvicinato» ed educino attraverso il “saper-essere” e il “saper-fare”, non solo il “saper-dire”¹²³. Essi «sembrano avvertire chiaramente quando l’ascolto è autentico, quando cioè il docente è interessato a conoscere l’altro non per intrattenerlo, né per curiosità morbosa, né per mettere in atto uno scavo psicologico della sua personalità, ma per prendersene cura con gli strumenti che ha a disposizione: quelli della cultura e del sapere»¹²⁴.

L’ascolto dell’insegnante si manifesta come “presenza”, attenzione per la loro persona, coinvolgimento mediato dall’insegnamento e dalla materia; un «accostarsi quasi impercettibile, sommerso – forse un dito che accenna, uno sguardo interrogativo →»¹²⁵, che ne tollera provvisorietà e oscillazioni e accompagna con rispetto e delicatezza lungo la crescita.

Il *lógos* ascoltante, dunque, quale competenza trasversale del docente, favorisce l’incontro dello studente – soggetto e non oggetto dell’esperienza educativa – con i contenuti formativi, accostati nel loro legame con la vita, allontanando la tendenza «a uniformare le menti discenti con un processo standardizzato di scolarizzazione formale, che rischia di mutilare gran parte dei potenziali intuitivo-creativi del soggetto»¹²⁶, ossia di reprimerne le “intelligenze multiple”¹²⁷.

Le conoscenze stesse non possono essere trasferite in modo unidirezionale dall’insegnante all’allievo, ma costruite attraverso le dinamiche intersoggettive che vi intercorrono, considerando, accanto al versante della cognitività, anche quello dell’affettività-relazionalità, nella compresenza «tra proposte di intenzionale formalità e momenti di spontanea immediatezza, di trasmissione culturale e di partecipazione vitale»¹²⁸.

¹²¹ U. Galimberti, *La parola ai giovani*, cit., p. 206.

¹²² A. Fabbrini, A. Melucci, *L’età dell’oro*, cit., pp. 40 e 142.

¹²³ *Ivi*, pp. 154, 145 e 144. Sul “saper-essere” come fondamento dell’agire educativo risultano significative le considerazioni di Guardini: «l’educatore [...] deve essere consapevole del fatto che l’influsso più forte nasce non da ciò che egli dice, ma da ciò che egli stesso è e fa. [...] il primo elemento operante è l’essere dell’educatore; il secondo, ciò che egli fa; solo il terzo, ciò che egli dice» (R. Guardini, *Le età della vita*, cit., p. 44); e di Milani: «spesso gli amici mi chiedono come faccio a far scuola e come faccio a averla piena. Insistono perché io scriva per loro un metodo, che io precisi i programmi, le materie, la tecnica didattica. Sbagliano la domanda, non dovrebbero preoccuparsi di *come bisogna fare per fare scuola*, ma solo di *come bisogna essere* per poter far scuola» (L. Milani, *Esperienze Pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1972, p. 239).

¹²⁴ M. Benetton, *L’ascolto a scuola: un’urgenza, un’opportunità o una velleità?*, in E. Toffano Martini, P. De Stefani (a cura di), *Ho fiducia in loro*, cit., pp. 363-373, p. 370.

¹²⁵ M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, cit., pp. 167-168.

¹²⁶ R. Travaglini, *Ascoltarsi e ascoltare in classe*, cit., p. 51.

¹²⁷ Ci si riferisce al modello delle “intelligenze multiple” definito da Gardner: non solo linguistiche e logico-matematiche ma anche artistiche e appartenenti alla sfera della corporeità e del non verbale, di tipo intrapersonale e interpersonale, in connessione con le *life skills*, competenze per la vita (H. Gardner, *L’educazione delle intelligenze multiple. Dalla teoria alla prassi pedagogica*, Anabasi, Milano 1995).

¹²⁸ E. Toffano Martini, *Come un paesaggio*, cit., p. 299.

Non si tratta di un complesso di conoscenze statico, indiscusso, «otturatore del vuoto che l'imprevedibilità della vita introduce necessariamente in ogni forma di sapere»¹²⁹. Pur senza negarne il valore indiscusso, è un sapere in cui viene contemplato l'inciampo, l'imprevisto e il non pianificabile della vita, rifuggendo dall'illusoria pretesa umana della conoscenza assoluta come dominio sull'esistente. Questa sorta di parziale sospensione depotenzia l'ideale del maestro, rende possibile l'accesso soggettivo al sapere, assume il vuoto e il limite come condizioni vitali di ricerca e conoscenza, invita l'alunno a sperimentare la complessità del mondo e a pensare con la sua testa¹³⁰. «Ciò suggerisce di avvertire, tra l'altro, che la possibilità di rendersi protagonisti di un incontro e di un ascolto autentici è non poco sottesa alla capacità di prender consapevolezza del soggettivo limite e della perfettibilità del proprio essere»¹³¹ e, dunque, di sapersi mettere anzitutto in ascolto di se stessi.

Del resto la cifra stessa della relazione educativa sa più di «manutenzione viva» *in itinere* che di perfezione raggiunta una volta per tutte, capace di «dare parola all'imprevisto» che accade, indicare «che qualcosa va cambiato per affrontare situazioni nuove», operare «un disvelamento onesto dell'errore di valutazione o del cambiamento in corso d'opera da parte dell'insegnante», mostrare «che il mondo è imperfetto, che il previsto e l'auspicato si devono potere normalmente confrontare con il mutare dei dati di realtà»¹³².

Ascoltare gli adolescenti a scuola comporta anche ascoltarne l'ascolto¹³³, non come funzione di controllo affinché venga rivolta alla lezione un'attenzione esclusiva, ma come possibilità di raccogliere feedback per cogliere e promuovere la qualità del clima e delle relazioni nel processo di insegnamento e apprendimento. Gli interventi e le domande degli studenti consentono al docente di capire il grado di comprensione dei contenuti della lezione e di conoscere le loro riflessioni in merito, di spezzare il suo altrimenti monologo, di incoraggiare il confronto e la condivisione dei saperi. Egli dovrà sottolineare l'importanza di ascoltare e rispettare la parola del compagno e fare in modo che tutti – non sempre gli stessi, e anche coloro che presentano difficoltà di varia natura – possano esprimersi. Ciò costituisce un «antidoto contro la standardizzazione» attento alle differenze individuali e un «invito a fare della lezione un lavoro collettivo» a cui ognuno possa partecipare¹³⁴.

Comprendere l'esperienza dell'adolescente e le sue operazioni di significazione della realtà vuol dire muoversi in un orizzonte che non funziona in termini di giusto e sbagliato ma, vivendo anche un senso di «spiazzamento», accetta e accoglie la gamma delle sfumature e delle possibilità che proviene dall'altro. Mettersi in ascolto disponibile della costitutiva alterità degli adolescenti è come inoltrarsi e stare sul confine con altri mondi da cui apprendere nuovi linguaggi, uscendo dalle proprie cornici di riferimento e adottando una «visione binoculare», secondo la lezione di Sclavi¹³⁵.

¹²⁹ M. Recalcati, *L'ora di lezione*, cit., p. 125.

¹³⁰ *Ivi*, pp. 127-128.

¹³¹ B. Rossi, *Ascoltare e leggere*, La Scuola, Brescia 1997, p. 43.

¹³² M. Rossi-Doria, *Di mestiere faccio il maestro*, L'ancora del Mediterraneo, Napoli-Roma 2009, p. 32.

¹³³ G. Cosenza, *L'ascolto nella didattica universitaria*, in L. Lugli, M. Mizzau (a cura di), *L'ascolto*, cit., pp. 145-170, p. 158. Si riprende l'espressione «ascoltare l'ascolto» con cui Cosenza intende l'attività di esercitare l'ascolto a lezione. L'Autrice fa riferimento alla didattica universitaria, ma molte considerazioni possono essere estese anche all'insegnamento negli altri gradi scolastici.

¹³⁴ *Ivi*, pp. 155 e 161.

¹³⁵ Cfr. M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano 2003. Il «principio del doppio sguardo» si basa sull'incrocio di due prospettive diverse per il superamento di una visione piatta e superficiale (M. Sclavi, G. Giornelli, *La scuola e l'arte di ascoltare. Gli ingredienti delle scuole felici*, Feltrinelli, Milano 2014, p. 116). L'invito di Sclavi muove dalla constatazione, con sguardo segnatamente etnografico, della molteplicità dei contesti etnici e culturali che abitiamo e dei significati – che possono essere fra loro

Solo se i soggetti imparano «a interpretare le proprie emozioni come informazioni sulle diverse cornici che danno per scontate e non sul significato dei reciproci comportamenti»¹³⁶, assumendo atteggiamenti di tolleranza, flessibilità e senso dell'umorismo, è possibile «metacomunicare» ed esplorare nuovi mondi. Da ciò il richiamo all'importanza di praticare l'ascolto attivo per trasformare la diversità in risorsa, a scuola come in altri contesti sociali, con l'enunciazione di sette regole dell'arte di ascoltare¹³⁷. «Quello che serve è uno sguardo allenato a cogliere la possibilità di mettere a proprio agio l'altro perché ci parli, e da quello che ci dice saper cogliere le sfumature per rilanciare comunicazione, ascolto, parola, capacità di iniziativa»¹³⁸.

L'arte di ascoltare-osservare assume che «una buona insegnante è sempre un po' antropologa»¹³⁹ e che strategie e tecniche comunicative vanno apprese, «ma poi la cosa più importante è rispettare l'interlocutore, mettersi dalla sua parte in una dinamica di ampliamento delle opzioni»; i protocolli possono essere mandati all'aria per mantenere il contatto con gli allievi.

Saper ascoltare implica essere delle buone osservatrici, e dunque saper dare importanza a quei particolari che in prima istanza ci appaiono marginali e irritanti perché non coincidono con le nostre certezze. Implica resistere all'urgenza classificatoria, lasciar perdere l'illusione patriarcale che capire coincida col trinciare giudizi, diventare una esploratrice di mondi possibili, che cerca di vedere ogni comportamento, ogni situazione, da più punti di vista possibili (come minimo tutti i punti di vista delle persone implicate) prima di ritenere di possederne una descrizione adeguata¹⁴⁰.

L'attenzione data all'ascolto dello studente, d'altra parte, non va travisata come pretesto per abdicare alla costitutiva asimmetria della relazione educativa, che presenta chiaramente differenze¹⁴¹, né tantomeno per negare la funzione di regia dell'insegnante, al quale compete l'intenzionalità educativa. Tra l'io e il tu vi è un'insopprimibile «parità valoriale»¹⁴²: la dinamica asimmetrica non deve mai prescindere dalla simmetria a livello umano ed esistenziale basata sulla

in antitesi ma al contempo del tutto legittimi – che assegniamo a un'esperienza o a un comportamento nell'ambito di una stessa cultura: ogni persona è portatrice di diversi schemi di riferimento e punti di vista.

¹³⁶ M. Sclavi, *Ascolto attivo e seconda modernità. Sul discutere i pro e i contro e sulla gestione creativa dei conflitti*, in «Rivista di Psicologia Analitica», 71 (*Risonanze all'ascolto*), 2005, pp. 137-159, p. 145.

¹³⁷ In una mappa denominata «il triangolo magico dell'arte di ascoltare», l'Autrice evidenzia l'interconnessione tra ascolto attivo, autoconsapevolezza emozionale e gestione creativa dei conflitti, le tre dimensioni di una competenza comunicativa consapevole delle cornici di cui si è parte (M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili*, cit., p. 14). Fra le sette regole indicate, è la terza a rendere in modo più immediato l'idea di ascolto attivo: «Se vuoi comprendere quello che un altro sta dicendo, devi assumere che ha ragione e chiedergli di aiutarti a vedere le cose e gli eventi dalla sua prospettiva». Le basi teoriche di questo approccio sono individuate negli studiosi che hanno sottolineato l'importanza dell'ascolto in un paradigma dialogico (Heidegger, Bachtin, Buber) e nei teorici dei sistemi complessi (Bateson, von Foerster, Emery e Trist, Ashby) (M. Sclavi, G. Giornelli, *La scuola e l'arte di ascoltare*, cit., p. 125).

¹³⁸ M. Sclavi, *Introduzione. Le scuole felici e l'arte della piadina*, in M. Sclavi, G. Giornelli, *La scuola e l'arte di ascoltare*, cit., pp. 13-19, p. 14.

¹³⁹ L'affermazione è il titolo di uno dei capitoli del testo: M. Sclavi, *Arte di ascoltare e mondi possibili*, cit., pp. 100-115.

¹⁴⁰ M. Sclavi, *Introduzione. Le scuole felici e l'arte della piadina*, in M. Sclavi, G. Giornelli, *La scuola e l'arte di ascoltare*, cit., p. 17. Le Autrici sostengono l'opportunità di ricorrere anche al femminile generico.

¹⁴¹ Cfr. V. Caroni, V. Iori, *Asimmetria nel rapporto educativo*, Armando, Roma 1989; C. Nanni, voce *Rapporto educativo*, in J.M. PELLEZZO, C. Nanni, G. Malizia (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, ElleDiCi-LAS-SEI, Torino-Roma 1997. Riguardo al rapporto asimmetrico tra adolescenti e adulti, si osserva, con Fabbrini e Melucci, che «ogni stato di appagamento completo crea la stasi del pensiero e dell'immaginazione. Dove non c'è scarto, non c'è desiderio. La crescita, per compiersi, deve far posto alla differenza e all'alterità» (A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro*, cit., p. 155).

¹⁴² L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 1984, pp. 120-124.

centralità della persona umana, pena lo sfociare in invasivo controllo, indebite manipolazioni e imposizioni, sottrazioni di dignità e di libertà¹⁴³.

L'educazione cerca di individuare e tracciare spazi in cui ognuno riesca a vivere in termini emancipativi e cooperativi, senza avvertire la presenza dell'altro come qualcuno da usare [...]. Questo comporta prestare *attenzione* all'altro e portare *rispetto* nei confronti dell'altro. Attenzione e rispetto non come due fasi, due momenti posti in sequenza, ma intrinsecamente correlati: non si presta vera attenzione se già non ci poniamo in un atteggiamento di rispetto. Senza rispetto si guarda l'altro vedendo ciò che intendiamo vedere, ascoltando ciò che vogliamo ascoltare¹⁴⁴.

La disparità asimmetrica risiede non nella dignità, ma nella responsabilità¹⁴⁵. Vengono così a manifestazione altre polarità della relazione educativa: il ritrarsi che fa spazio all'altro per renderlo indipendente e consegnarlo a una vita da percorrere con maturità non sa di abbandono lassista e desolante, ma di cura espressa nella «misura tra *coinvolgimento* (partecipe, discreto) e *distanziamento* (rispettoso e vigile)»¹⁴⁶, protezione e promozione, eteronomia e autonomia, autorità e libertà.

Il nesso autorità-libertà è reso in modo pregnante da Mari, che riprende la nozione di “autorità liberatrice”: spontaneità, arbitrio e autodeterminazione caratterizzano la libertà ma non la rendono pienamente, in quanto il “condursi” (l'essere autorità per se stessi) séguita all'“essere condotti” (il relazionarsi con l'autorità dell'educatore); dunque «solo chi sa porsi dei limiti (la qual cosa ha appreso dal confronto con l'educatore inteso come guida, ovviamente attenta essa stessa a non calpestare la dignità dell'educando) è in grado di essere libero. In chiave pedagogica, l'autorità è maieutica della libertà»¹⁴⁷.

Rispetto ai ciclici tentativi in ambito scolastico di accordare aspetti apparentemente in contrasto tra loro, Meirieu ricorda

che rispettare l'altro non significa abbandonarlo a se stesso ma sostenerlo affinché possa superarsi; che l'impegno per promuovere l'apprendimento richiede di partire dal ragazzo così com'è ma impone di fargli conquistare nuovi territori; che “mettere in azione l'allievo” non significa lasciare che si costruisca da solo il sapere ma, al contrario, preparare minuziosamente ogni momento della sua acquisizione; che la vera cooperazione deve essere preventivamente preparata e organizzata a livello individuale al fine di evitare la divisione del lavoro in funzione di competenze preesistenti, ecc.¹⁴⁸.

«L'asimmetria è foriera di libertà, di maturazione per il giovane»¹⁴⁹ quando l'adulto nutre fiducia nelle sue possibilità di auto-educazione, ne stimola il senso critico e la capacità di ricerca, sottopone l'esperienza intellettuale a una riscrittura e “rigenerazione” della stessa, pone limiti basati

¹⁴³ Ciò rappresenterebbe l'imporsi dell'ideologia della «sorveglianza», messa allo scoperto da M. Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino 1976.

¹⁴⁴ L. Santelli Beccegato, *Educare non è una cosa semplice. Considerazioni e proposte neo-personalistiche*, La Scuola, Brescia 2009, p. 71.

¹⁴⁵ G. Mari, *Relazione educativa*, cit., p. 126.

¹⁴⁶ E. Toffano Martini, *Come un paesaggio*, cit., p. 297.

¹⁴⁷ G. Mari, *Libertà*, in “*Studium Educationis*”, 3, 2014, pp. 157-160. L'Autore presenta il concetto di “autorità liberatrice” facendo riferimento a L. Laberthonnière (*Teoria dell'educazione*, 1958) e a R. Lambruschini (*Della educazione*, 1974).

¹⁴⁸ P. Meirieu, *Una scuola per l'emancipazione*, cit., pp. 41-42.

¹⁴⁹ M. Pollo, *La simmetria educativa e l'adulto come limite nella crescita morale del giovane*, in “*Note di pastorale giovanile*”, 8, 1982, pp. 52-56, p. 54 (www.notedipastoralegiovanile.it).

sull'ideale del rispetto comune affinché l'autorità non degeneri in autoritarismo e la libertà in arbitrio.

2.3.1 Accettazione, ascolto attivo, empatia

Indicazioni pedagogico-didattiche riguardo alla situazione comunicativa tra insegnanti e allievi provengono dall'opera di Carl Rogers, che viene collocata nell'ambito comunemente definito di "psicologia umanistica" e le cui radici teoriche affondano nelle filosofie dell'esistenza. L'approccio rogersiano centrato sulla persona, quale essere unitario e coerente in sé, si fonda sulla «tendenza attualizzante»¹⁵⁰ naturale – presente in ogni organismo vivente – verso uno sviluppo complesso e completo delle potenzialità atte ad espandersi e crescere.

La "terapia centrata-sul-cliente" è emblematica come relazione d'aiuto, «rapporto in cui un soggetto, esplicando un atteggiamento di assoluta accettazione del vissuto che un altro soggetto gli sottopone (*empatia*) e reagendo nei suoi confronti secondo l'autenticità dei sentimenti che prova (*congruenza*), lo aiuta a ricostruire l'integrità della sua esperienza e, con questo, ad accettarsi ed a modificarsi nel senso di una più piena funzionalità vitale»¹⁵¹.

Rogers estende tali principi all'area dell'insegnamento come orientamento "centrato-sullo-studente", anche se in modo effettivo si è rivolto soprattutto all'ambito della formazione permanente. La sua prospettiva persegue un approccio educativo democratico che si rivolge al ragazzo intero, con i suoi sentimenti e significati personali, non solo «dal collo in su»¹⁵², e mette in evidenza la scuola in primo luogo come «un ambito di relazioni umane ed un terreno di rapporti interpersonali»¹⁵³, la cui qualità diventa determinante per un apprendimento autentico.

Nella congruenza, cioè integrazione, unificazione e coerenza personale, e nell'atteggiamento empatico, cioè avalutativo e incondizionatamente accettante verso l'altro, da non confondere con concezioni lassiste né antiautoritaristiche, sono individuate le caratteristiche dell'insegnante. Egli deve stabilire un clima sereno, nutrire fiducia e fare appello alle risorse interiori positive di bambini e ragazzi, predisporre esperienze concrete e intrinsecamente motivanti, agganciare l'insegnamento alle problematiche reali, responsabilizzare e sostenere gli alunni senza sostituirsi a loro assumendo il compito di "facilitazione dell'apprendimento"; con le parole di Rogers, «liberare la curiosità; permettere agli individui di muoversi in nuove direzioni, suggerite da interessi a essi peculiari; dar via libera al gusto della ricerca; aprire tutto all'esame e all'indagine; riconoscere che tutto vive nel processo del mutamento»¹⁵⁴.

Per apprendimento viene intesa la «disposizione positiva al cambiamento che contraddistingue la personalità integrata e matura»: apprendere significa «essere flessibilmente aperti alla ristrutturazione dei comportamenti e delle attitudini; è una qualificazione eminentemente soggettiva e non oggettivo-quantitativa dell'esperienza»¹⁵⁵. L'insegnante-facilitatore offre così «ai suoi studenti una concreta opportunità d'imparare ad essere responsabilmente liberi»¹⁵⁶.

¹⁵⁰ C.R. Rogers, *Un modo di essere. I più recenti pensieri dell'autore su una concezione di vita centrata-sulla-persona*, Psycho di G. Martinelli, Firenze 1993, p. 103.

¹⁵¹ C. Scurati, *Profili nell'educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*, Vita e Pensiero, Milano 1991, p. 234.

¹⁵² C.R. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze 1973, p. 8.

¹⁵³ C. Scurati, *Profili nell'educazione*, cit., pp. 243-244.

¹⁵⁴ C.R. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, cit., p. 130.

¹⁵⁵ C. Scurati, *Profili nell'educazione*, cit., p. 238.

¹⁵⁶ C.R. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, cit., p. 178.

L'orientamento non direttivo, pur rivelandosi insufficiente dal punto di vista del sistema scolastico, in quanto è ancorato alla sfera dell'individuale e non considera adeguatamente gli aspetti sociali e istituzionali della scuola, costituisce tuttavia una modalità degna di attenzione in tutti i rapporti interpersonali in cui un uomo aiuta un altro uomo a crescere.

L'accettazione è alla base dell'attitudine ad ascoltare l'altro: anche se apparentemente potrebbe sembrare passiva, è una volontà attiva in quanto implica scelta e disponibilità effettiva all'ascolto; «è secondo Rogers la condizione necessaria di un rapporto di comunicazione. Accettare significa ammettere non solo intellettualmente, ma emotivamente, che l'altro sia diverso da me, agisca e pensi in conformità a principi diversi dai miei»¹⁵⁷.

Sulla base di tale consapevolezza, è interessante richiamare le resistenze all'ascolto e il conseguente linguaggio del rifiuto che può essere messo in atto, spesso inconsapevolmente. Esso viene esplicitato attraverso dodici comportamenti-barriera¹⁵⁸ che producono effetti di rallentamento, inibizione o interruzione della comunicazione, perché trasmettono all'altra persona che sbaglia e dovrebbe cambiare. Si tratta di messaggi che vogliono fornire una soluzione al problema degli studenti (ordinare, comandare, esigere; avvertire, minacciare; far la predica, rimproverare, dire cosa si deve o non si deve fare; consigliare, offrire soluzioni o suggerimenti; redarguire, ammonire, fare argomentazioni logiche); esprimono giudizio, valutazione o denigrazione, credendo che sia utile sottolineare errori ed inadeguatezza dell'altro (giudicare, criticare, disapprovare, biasimare; definire, stereotipare, ridicolizzare; interpretare, analizzare, diagnosticare); tentano di far sentire meglio l'altro cercando di non dar peso alla situazione problematica (apprezzare, concordare, dare valutazioni positive; rassicurare, mostrare comprensione, consolare, incoraggiare); intendono raccogliere maggiori dati (fare domande, indagare, mettere in dubbio, controinterrogare); cercano di evitare la questione (eludere, distrarre, fare del sarcasmo, fare dello spirito, cambiare argomento). Queste dodici categorie mettono sotto accusa «la pedagogia dei buoni consigli, dei suggerimenti, dell'esperienza degli altri come ostacolo maggiore all'ascolto. Direttiva e poco democratica essa finisce per frenare l'impulso a far parlare e ascoltare, mentre dovrebbe far parlare i fatti, dar voce all'interlocutore, prendere atto del suo problema e aiutarlo a risolverlo»¹⁵⁹, accettare la sua realtà «attuale e potenziale» e riconoscerlo quale portatore di valori e inedite vie da percorrere assieme.

Gordon definisce tali barriere alla comunicazione “Messaggi-Tu” (“Tu non hai fatto...”, “Tu sbagli...”, “Tu dovresti comportarti in questo modo...”, etc.), ad indicare non il “tu” buberiano ma il linguaggio dell'inaccettazione e della disconferma. Rimangono inespresi i “Messaggi-Io” (con cui l'insegnante manifesta in prima persona il proprio stato d'animo senza scaricare la responsabilità della situazione sullo studente) quando l'insegnante (l'“Io”) teme di manifestare i propri lati deboli e reagisce in modo difensivo o indifferente nei confronti dell'alunno¹⁶⁰. «Senza assumersi rischi di “vulnerabilità” in modo responsabile non è possibile instaurare autentiche relazioni interpersonali»¹⁶¹. Del resto, come afferma Rogers, «solo lentamente si può imparare ad essere genuini. Per prima cosa si deve stare attenti ai propri sentimenti, riuscire ad individuarli; in

¹⁵⁷ M. Mizzau, *Prospettive della comunicazione interpersonale*, cit., p. 76.

¹⁵⁸ Cfr. T. Gordon, *Insegnanti efficaci. Pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti*, Giunti, Firenze 1991, pp. 61-63 e 88-94. Gordon, orientato verso un approccio più strutturato, tenta di rendere gli assunti della filosofia rogersiana più concreti e operativi (V. Graziani, *Introduzione*, in T. Gordon, *Insegnanti efficaci*, cit., pp. 5-18, pp. 16-17).

¹⁵⁹ C. Xodo Cegolon, *Ascolto: condizione di educazione e di autoeducazione*, in D. Ciotta (a cura di), *Elogio dell'ascolto nella società in crisi*, cit., p. 32.

¹⁶⁰ T. Gordon, *Insegnanti efficaci*, cit., pp. 129-143.

¹⁶¹ H. Franta, G. Salonia, *Comunicazione interpersonale*, cit., p. 79.

secondo luogo si deve correre il rischio di parteciparli, così come sono in sé, senza mascherarli nella forma di giudizi o attribuirli ad altri»¹⁶².

Gordon propone diversi modi di ascoltare gli studenti¹⁶³: dall'ascolto passivo o silenzio, che comunica di fatto accettazione, anche se non dà effettiva conferma di ascolto e comprensione; ai cenni di attenzione, verbali e non verbali, che favoriscono la comunicazione e manifestano un certo grado di partecipazione; alle espressioni facilitanti, che incoraggiano verbalmente a proseguire il discorso; fino all'ascolto attivo o feedback, che dimostra comprensione grazie a una maggior interazione, dando prova al mittente che il significato del messaggio è stato capito.

Ciò permette di passare dall'ascolto-accettazione all'ascolto-empatia, che, «mentre aiuta l'ascoltato a non sentirsi catalogato, etichettato, giudicato, censurato, minacciato, lo fa sentire destinatario di un'attenzione particolare che gli procura la sensazione di essere *pensato* e *conosciuto* come persona e lo fa sentire rassicurato dal fatto di esistere come realtà distinta, conoscibile e valorizzabile»¹⁶⁴. È una forte conferma dell'altro, un "sì" che lo fa sentire riconosciuto e lo abilita a partecipare nella sua condizione presente.

L'empatia o comprensione empatica, su cui si è soffermato Rogers, permette di sentire il mondo dell'altro «come se fosse il proprio, senza però mai perdere la qualità del "come se"»¹⁶⁵. Significa comprendere e condividere i suoi pensieri ed emozioni, rimanendo al contempo alla "giusta" distanza, senza dimenticare il proprio personale sguardo sul mondo, la propria identità e diversità rispetto alla situazione dell'altro. Nella visione di Stein, l'empatia non è solo un atto mentale, ma è «soprattutto esperienza», è un «rendersi conto» di «che cosa è in se stesso» il dolore dell'altro, riconoscendone l'alterità e individuando la possibilità di rapportarsi con lui¹⁶⁶.

Ebbene, occorre «sia uno *spazio di sintonia* che uno *spazio di differenza*»¹⁶⁷: lasciare all'altro la libertà di essere se stesso con un'accettazione positiva incondizionata, ma anche, quando necessario, dissentire come aiuto che sollecita nuovi passi avanti nel cammino di crescita.

Come sostiene Freire, il buon ascoltatore rispetta la lettura del mondo dell'altro, e al contempo non si esime dall'esprimere la propria posizione: «essere aperto nei confronti del discorso dell'altro, nei confronti del suo gesto e nei confronti delle sue differenze» non significa «ridursi semplicemente all'altro che parla. Questo non sarebbe ascolto, ma autoannullamento»¹⁶⁸.

Questi due momenti, che convivono dialetticamente nella realtà dell'interumano ed evitano tanto gli eccessi di tipo autoritaristico quanto quelli di tipo permissivistico, sono esplicitati da Milan nella descrizione dei comportamenti facilitanti messi in atto dall'insegnante nei confronti dell'alunno¹⁶⁹: da una parte la dinamica relazionale del "farsi uno" (articolata dalle seguenti azioni: silenzio empatico, messaggi di accoglimento, riformulazione, autocoingimento) risponde al «bisogno di qualcuno che si "faccia uno" con noi, che ci accetti come siamo e che, utilizzando anche l'ulteriore capacità di comprensione empatica, colga il nostro modo di vederci, di piacerci o di rifiutarci, e in

¹⁶² C.R. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, cit., p. 141.

¹⁶³ T. Gordon, *Insegnanti efficaci*, cit., pp. 71-74 e 94-95.

¹⁶⁴ B. Rossi, *Sentire empatico, sentire etico. L'ascolto che educa*, in A. Chionna, G. Elia (a cura di), *Un itinerario di ricerca della pedagogia. Studi in onore di Luisa Santelli Beccegato*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2012, pp. 467-474, p. 471.

¹⁶⁵ C.R. Rogers, *La terapia centrata-sul-cliente. Teoria e ricerca*, Martinelli, Firenze 1970, p. 92.

¹⁶⁶ E. Stein, *L'empatia*, FrancoAngeli, Milano 1986, pp. 64 e 57.

¹⁶⁷ F. Nanetti, *I segreti del corpo. La comunicazione trascurata nel comportamento non verbale*, Armando, Roma 2003, p. 135.

¹⁶⁸ P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia*, cit., p. 98.

¹⁶⁹ G. Milan, *Relazioni interpersonali a scuola. Fondamenti pedagogici, implicazioni didattiche*, Cleup, Padova 1990, pp. 127-157.

qualche modo lo giustifichi», il che «ci stimola ad atteggiarci similmente verso noi stessi, ad accettarci così come siamo e ad aver fiducia in possibilità migliorative»¹⁷⁰; dall'altra la dinamica relazionale del “distanziarsi” (articolata nelle seguenti azioni: dare l'esempio, confronto, induzione, esortazione, richieste di maturità e incarichi di responsabilità, i “tre passi” che presentano una gradualità di direttività) «implica appunto la necessaria “distinzione” da parte dell'insegnante nei riguardi dell'alunno, proprio per poter attuare la funzione dell'educazione di “tirare fuori” e “condurre a”», arrivando talvolta a “lottare con l'alunno contro lui stesso”¹⁷¹.

In una relazione autenticamente educativa che rispetta l'altro come persona e gli accorda fiducia, l'autorevolezza dell'insegnante può esprimersi anche attraverso momenti di disapprovazione o opposizione, da non confondere con atti di prevaricazione, “disconferma” o “disperazione”. «Trattarlo come soggetto, come un essere presente, significa riconoscere che non lo si può definire, classificare, che è inesauribile, colmo di speranze e che, egli solo, può disporre delle sue speranze: significa fargli credito. Disperare di lui significa renderlo disperato. Il credito da cui nasce la generosità, al contrario, è fecondo senza fine»¹⁷².

Nell'ambito della “psicologica umanistica” è stata ideata negli anni Settanta del secolo scorso la strategia educativo-didattica definita “circle-time” o “tempo del cerchio”, con riferimento alla disposizione in cerchio volta a favorire l'ascolto attivo e la partecipazione di tutti. Francescato, Putton, Cudini¹⁷³ la propongono fra gli interventi di educazione socio-affettiva miranti a “star bene insieme a scuola”, a partire dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria di primo grado; può essere ad ogni modo adatta «a tutte le età e per tutti i gradi scolastici»¹⁷⁴.

Secondo le Autrici la classe riunita durante il circle-time è un gruppo finalizzato alla discussione di argomenti di varia natura e soprattutto al miglioramento della comunicazione tra gli alunni; non una valutazione di prestazioni di tipo cognitivo, ma un ascolto privo di giudizio.

La struttura del gruppo è a bassa gerarchia e di tipo formale: l'insegnante ha il compito di facilitare la discussione secondo tempi e regole (frequenza e durata della discussione – in genere una o due volte a settimana, di 20-30 minuti –, disposizione circolare, criterio di scelta dell'argomento) che rimangono costanti. Le procedure proposte inizialmente dall'insegnante, una volta condivise e accettate dalla classe, costituiscono un punto di riferimento nella vita scolastica. Altre norme e decisioni, inerenti agli atteggiamenti e alle modalità di partecipare alla discussione (come prendere la parola, ascoltare senza interrompere chi parla, accogliere i punti di vista altrui, non deridere), dovrebbero scaturire dagli alunni nel corso delle discussioni e, una volta concordate, essere fissate su un cartellone o verbalizzate su un quaderno per tenerne traccia, con l'eventuale firma di tutti i membri del gruppo-classe.

L'obiettivo principale è quello di «favorire la conoscenza reciproca e la comunicazione e la cooperazione fra tutti i membri del gruppo classe (alunno-alunno e alunno-insegnante), creare un clima sereno di reciproco rispetto in cui ognuno soddisfi il proprio bisogno sia di appartenenza che di individualità»¹⁷⁵; dunque di esprimere la propria opinione liberamente, riconoscere e gestire le

¹⁷⁰ Ivi, p. 129.

¹⁷¹ Ivi, pp. 145 e 128. Riguardo al concetto di relazione come “contrapposizione” l'Autore rimanda a M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, cit.

¹⁷² E. Mounier, *Il personalismo*, cit., p. 52.

¹⁷³ D. Francescato, A. Putton, S. Cudini, *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*, Carocci, Roma 2008.

¹⁷⁴ Save the Children, *Un'attività per l'inclusione. Il circle time a scuola*, 2020 (<https://www.savethechildren.it/blog-notizie/attivita-per-inclusione-il-circle-time-a-scuola>; ultima consultazione: aprile 2021).

¹⁷⁵ D. Francescato, A. Putton, S. Cudini, *Star bene insieme a scuola*, cit., p. 59.

emozioni, favorire l'assunzione di responsabilità, valorizzare le risorse e le differenze individuali, promuovere inclusione, risolvere eventuali conflitti attraverso compiti di problem solving senza l'intervento autoritario dell'insegnante, il che comporta una maggior interiorizzazione e consapevolezza delle soluzioni da parte dei ragazzi.

2.3.2 Dalla parola educatrice al dialogo maieutico

Porsi in ascolto rispettoso dell'alterità, che si coniuga «nel pensiero dialogico con il privilegiamento del linguaggio e con il recupero della temporalità insita in ogni evento linguistico»¹⁷⁶ nonché in ogni atto di cura e attenzione, richiede di dedicare del tempo all'altro e di impraticarsi nell'arte della parola che educa, cioè che aiuta le persone «a dare senso alle parole che usano e al tempo stesso [...] a dare parole al senso che le persone “educande” vogliono dare alla propria vita»¹⁷⁷.

Nell'ottica di un agire didattico quale interazione continua tra insegnante e alunno¹⁷⁸, si tratta di una parola «appassionata a ciò che insegna»¹⁷⁹, disposta a “com-promettersi” con il mondo stesso della vita¹⁸⁰, condivisa in una relazione reciproca, generatrice di fiducia e di emancipazione, che a scuola dal punto di vista metodologico può assumere diverse forme intorno al sapere, dal dialogo socratico a quello costruttivista¹⁸¹.

Presentando affinità con la concezione dialogica buberiana, il dialogo è per Freire un «incontro di uomini, attraverso la mediazione del mondo, per dargli un nome, e quindi non si esaurisce nel rapporto io/tu», ma si proietta in una dimensione comunitaria come realtà sempre da costruire tra le persone. In questo incontro «si fanno solidali il riflettere e l'agire dei rispettivi soggetti»: «non esiste parola autentica che non sia prassi» e pronunciarla «significa trasformare il mondo»¹⁸².

Il dialogo «non si può ridurre all'atto di depositare idee da un soggetto nell'altro, e molto meno diventare semplice scambio di idee, come se fossero prodotti di consumo»¹⁸³; avviene nell'apertura all'alterità per dare un nome al mondo, trasformarlo e umanizzarlo e costituisce, oltre a una modalità di comunicazione, anche una relazione epistemologica¹⁸⁴.

Il riconoscimento, nel percorso dei diritti umani, dei soggetti in crescita quali soggetti di diritti, interlocutori attivamente partecipi, può trovare una corrispondenza nella comprensione freiriana degli uomini come «corpi coscienti» che si relazionano in modo intenzionale e creativo con sé, gli altri e il mondo¹⁸⁵. Freire denuncia tanto il vuoto “verbalismo”, «senza impegno a trasformare»,

¹⁷⁶ S. Zucal, *Premessa*, in B. Casper, *Il pensiero dialogico*, cit., pp. 15-16.

¹⁷⁷ F. Telleri, *Pedagogia dell'ascolto, pedagogia della parola*, in M. Tarozzi, *Pedagogia generale. Storie, idee, protagonisti*, Guerini, Milano 2001, pp. 1-29, p. 21. L'Autore fa riferimento agli scritti di Duccio Demetrio sull'autobiografia e sull'educazione interiore.

¹⁷⁸ P.C. Rivoltella, P.G. Rossi, *L'agire didattico*, La Scuola, Brescia 2012, p. 12.

¹⁷⁹ «In classe si genera fiducia quando la parola dell'insegnante si rivela degna di rispetto e tale diventa solo se è appassionata a ciò che insegna» (M. Recalcati, *L'ora di lezione*, cit., p. 92).

¹⁸⁰ «Per un educatore, dunque, avvicinarsi allo “spazio” di realtà educativa occupato dall'educando/persona e dal suo mondo implica sempre un *com-promettersi* in un dialogo con il mondo stesso della vita, i cui significati si *incarnano* sempre nel linguaggio» (E. Isidori, *Ermeneutica e pedagogia della persona. Dal dialogo alla cura*, Aracne, Roma 2005, pp. 37-38).

¹⁸¹ E. Damiano, *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Cittadella editrice, Assisi 2007, p. 180 e segg.

¹⁸² P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2002, pp. 78, 79 e 77.

¹⁸³ *Ivi*, p. 79. Le caratteristiche dell'“educatore dialogico”, capace nell'uso della parola, vertono sulla distinzione di fondo elaborata da Freire tra “educazione depositaria” e “educazione problematizzante”.

¹⁸⁴ P. Freire, I. Shor, *What is the Dialogical Method of Teaching?*, in “Journal of Education”, 3, 1987, pp. 11-31.

¹⁸⁵ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit., p. 67.

quanto il superficiale “attivismo”, slegato dalla riflessione e dal dialogo stesso¹⁸⁶. La parola, e con essa il dialogo, si svuota della sua dimensione concreta e trasformatrice quando l’accento dell’educazione cade sul «parlare della realtà come qualcosa di fermo, statico, suddiviso e disciplinato» o sul «dissertare su argomenti completamente estranei all’esperienza esistenziale degli educandi»¹⁸⁷.

Il richiamo all’imprescindibile legame tra vita e scuola, fatti e parole è presente anche nell’insegnamento di don Lorenzo Milani, per il quale la parola costituisce la «chiave [...] che apre ogni porta»¹⁸⁸: schiude percorsi educativi di emancipazione, consente il contatto diretto e l’interazione con la realtà, forma cittadini attivi e critici, non più subalterni. Nella Scuola di Barbiana il processo conoscitivo nasce dalle domande, dalle attività collaborative tra i ragazzi e dall’esperienza comunitaria di vita e apprendimento¹⁸⁹ e conduce al «dominio sulla parola. Sulla parola altrui per afferrarne l’intima essenza e i confini precisi, sulla propria perché esprima senza sforzo e senza tradimenti le infinite ricchezze che la mente racchiude»¹⁹⁰.

Passando ad un’altra esperienza educativa “speciale” per la sua singolarità, ma più vicina ai nostri giorni, ci si sposta dall’isolata scuola-canonica del Mugello alla scuola-progetto “Chance” dei quartieri popolosi e popolari di Napoli, rivolta non ai figli dei contadini ma ai fuoriusciti dal circuito scolastico¹⁹¹.

Per conoscere le «periferie dell’animo degli adolescenti», come della città, e intessere «con loro un dialogo educativo e di vita»¹⁹², occorre un apprendistato continuo degli insegnanti mirante a «conquistare spazi alla parola», dove essa non è un dato né «un diritto acquisito, ma si deve – per l’appunto – conquistare insieme, alunno e docente. Per l’alunno è un processo quasi primario, nel quale la parola viene fatta emergere dal silenzio, dal chiasso, dal gesto che traduce senza mediazioni simboliche emozioni profonde. Per il docente è una riconquista del senso delle parole, perché il ragazzo non è disposto ad accettare parole che siano prive di significato per lui»¹⁹³. Vige l’“assioma della significanza”, per cui il significato dato alla parola – e alle attività che se ne servono – deve essere condiviso reciprocamente da insegnante e alunno, accogliendo tanto i silenzi e i rifiuti, quanto gli indizi e i suggerimenti che provengono da quest’ultimo¹⁹⁴. È dunque un «lavorio della parola, che accompagna l’azione didattica – il fare a scuola – ma anche la presenza educativa [...]». È una palestra-parola che serve a usare lo spazio di verbalizzazione come spazio di pensiero atto agli aggiustamenti necessari a risolvere, a portare a compimento, a modificare al fine di realizzare»¹⁹⁵.

¹⁸⁶ Ivi, p. 78. Si ritrova una forte sottolineatura della visione polare, che si richiama con le parole di D. Orlando Cian, *Le polarità pedagogiche nei grandi modelli del passato*, cit., p. 234: «al verbalismo nozionistico si sostituì il realismo nozionistico, con i medesimi esiti educativi, fino a che non si arrivò a comprendere e a teorizzare la polarità “verba-res”».

¹⁸⁷ P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, cit., p. 57.

¹⁸⁸ L. Milani, *La parola fa eguali*, a cura di M. Gesualdi, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 2005, p. 19. Si tratta della *Lettera a Ettore Bernabei* (23 agosto 1956). Milani metteva al centro la parola viva: «Mi fermo sulle parole, gliele seziono, gliele faccio vivere come persone che hanno una nascita, uno sviluppo, un trasformarsi, un deformarsi» (p. 19).

¹⁸⁹ L. Milani – Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967.

¹⁹⁰ L. Milani, *La parola fa eguali*, cit., pp. 18-19.

¹⁹¹ Il progetto “Chance” giunge al vasto pubblico dalle pagine di C. Melazzini, *Insegnare al principe di Danimarca*, Sellerio, Palermo 2011.

¹⁹² Ivi, p. 11.

¹⁹³ Ivi, p. 165.

¹⁹⁴ Ivi, p. 168.

¹⁹⁵ M. Rossi-Doria, *Di mestiere faccio il maestro*, cit., p. 33.

Rispetto alle realtà scolastiche in cui l'insegnante parla per tutto il tempo e la classe sta in silenzio, magari senza darvi troppo ascolto, a "Chance" la didattica verbale nozionistica «non è consentita» e «siccome si fa sul serio da entrambe le parti, cioè non è permesso quel "facciamo finta che" [...] l'insegnante deve imparare la dura arte del dialogo vero»¹⁹⁶. In questo senso, la didattica della parola, inscindibile dalla relazione personale, è la realizzazione graduale di «un laboratorio dei linguaggi – verbali e non →» che, attraverso la conversazione collettiva nell'assemblea settimanale, le forme di espressione artistica, i percorsi itineranti verso il mondo esterno, guida «a costruire una narrazione di sé che acquisti grammatica e sintassi senza perdere originalità, calore e verità», «apre più vasti spazi al pensiero» e ritiene «di aver raggiunto una tappa importante quando un ragazzo o una ragazza, elaborando il pensiero e usando la parola, arriva a formulare una domanda vera»¹⁹⁷.

L'ascolto, quando è autentico, solleva e si confronta con interrogativi che compongono la trama dei contatti e legami con ciò che è altro da sé, rimandando al contempo a quelli su se stessi. La capacità di meravigliarsi¹⁹⁸, generare domande e avventurarsi alla ricerca di risposte è per altro alla base del genuino slancio vitale del processo conoscitivo verso il mondo esterno e il proprio mondo interiore. «Ragazze e ragazzi sono in effetti capaci di farsi grandi domande e di guardare con stupore e profondità al mondo, ma sono anche, al tempo stesso, suggestionabili ed esposti a molte forme di "anestetizzazione"»¹⁹⁹. Accanto a ciò, occorre dare atto che un certo modo di fare scuola ha ripercussioni sulle capacità di bambini e ragazzi di entrare nel dialogo, ossia che vi è «un implicito della comunicazione scolastica che alla lunga rischia di condizionare la capacità degli studenti di comprendere la possibilità della risposta aperta, della parola libera»²⁰⁰ e di negare i diritti stessi di espressione di opinioni e di libera espressione. In particolare, le "domande scolastiche" – "domande-non domande", dalle forme discorsive delle interrogazioni ai quesiti di verifica con risposte più o meno articolate – fanno parte di un vero e proprio curriculum nascosto di routine, aspettative, regole non scritte valide solo all'interno della scuola ma non utili per le varie circostanze della vita²⁰¹. E se in un contesto singolare come quello di "Chance" non sono permesse, bisogna ammettere che esse sono intrise nella "normale" consuetudine scolastica – ricevuta generalmente dagli insegnanti stessi nel loro percorso di alunni – al punto che «questa modalità affiora, a volte inconsapevolmente, anche quando l'insegnante è convinto di star dialogando, e condiziona le aspettative degli allievi e la loro partecipazione al dialogo»²⁰².

Questa tipologia di domande crea condizioni di non ascolto perché, oltre a omologare e a non stimolare in modo sfidante e motivante gli alunni, non intercetta le loro traiettorie esistenziali, ignorandone bisogni, interessi e specificità.

Uno scenario di verso opposto, nel senso che qui le domande sarebbero poste dai ragazzi, ma ugualmente sordo, egocentrico e stereotipato, è quello palesato da Rogers riguardo alla sua

¹⁹⁶ C. Melazzini, *Insegnare al principe di Danimarca*, cit., pp. 170 e 66-67.

¹⁹⁷ *Ivi*, pp. 166, 170 e 171.

¹⁹⁸ A partire dal concetto di meraviglia assunto da Aristotele nella *Metafisica*, urge riflettere: «Se perdiamo il senso della meraviglia, se ci accontentiamo delle risposte senza nemmeno sapere quali siano le domande – cosa peraltro tipica del modo in cui si insegna in molte scuole e in molte culture – diventiamo delle persone molto più povere» (A. Varzi, in A. Massarenti, A. Varzi, P. Morelli, *Meravigliarsi come i bambini. Conversazione sulla filosofia con Filippo La Porta*, Castelveccchi, Roma 2017, p. 25).

¹⁹⁹ M. Luca, *Sfide filosofiche. Attività per ragazze e ragazzi della scuola secondaria di primo grado*, Erickson, Trento 2020, p. 10.

²⁰⁰ L. Parigi, F. Lorenzoni (a cura di), *Il dialogo euristico. Orientamenti operativi per una pedagogia dell'ascolto nella scuola*, Carocci, Roma 2019, p. 102.

²⁰¹ *Ivi*, p. 101.

²⁰² *Ivi*, p. 102.

esperienza alla *grammar school*: «accadeva spesso che uno studente facesse una domanda all'insegnante e che questi rispondesse ineccepibilmente bene a un quesito di tutt'altro genere [...] non si era reso conto di quale fosse veramente il significato della domanda che gli era stata rivolta»²⁰³; e da Popper: «La nostra pedagogia consiste nel riversare sui fanciulli risposte, senza che essi abbiano posto domande, e alle domande che pongono, non si dà ascolto... Questa è la pedagogia che vige nella pratica: risposte senza domande e domande senza risposte»²⁰⁴.

Risulta a questo punto utile recuperare la distinzione di von Foerster fra “domanda illegittima”, la cui risposta è conosciuta in partenza, e “domanda legittima”, la cui risposta non è nota²⁰⁵. «I bambini sono sensibilissimi a questa differenza e tutte le volte che sentono di trovarsi di fronte a domande di cui comprendono che nessuno sa la risposta, mobilitano le loro energie più fresche e più vive»²⁰⁶. Mentre la prima esercita un mero controllo delle conoscenze e una loro acquisizione passiva, quest'ultima innesca un percorso di ricerca e apprendimento che riconduce alle radici del dialogo socratico e, con esso, del domandare maieutico²⁰⁷, in grado di sollecitare e guidare l'apprendimento verso direzioni euristiche e generative.

Dewey sottolinea la centralità dell'educazione al pensiero e «attribuisce, in modo quasi socratico, una grandissima importanza all'arte d'interrogare del maestro, un'arte che stimola il gusto dello studente per la domanda e quindi la ricerca». È intesa non come «un atto astratto e autoreferenziale ma una pratica collegata alla vita e in particolare al processo di apprendimento e di crescita della persona umana»²⁰⁸, con un forte nesso tra lo sviluppo del pensiero critico e l'incremento progressivo della democrazia nella vita quotidiana²⁰⁹.

Rileggendo la maieutica in chiave pedagogica, Dolci, che può essere definito «l'educatore della domanda [...] non in senso scolastico, ma nel senso dello scavo, dell'andare oltre l'apparente»²¹⁰, ne mette in luce il potenziale educativo quale “arte” che dà fiducia e riconosce piena dignità all'altro: «Così il domandarsi, il domandare cosa è la speranza, l'amore, la vita, tende a far nascere una risposta in quanto ciascuno ha sperato, amato, vissuto, cioè già possiede in sé i semi della risposta. Ma, se osserviamo attentamente, non solo la speranza – pur confusamente – è già dentro di noi: anche i triangoli possiamo trovarli, scoprirli, nella nostra esperienza, nella nostra vita»²¹¹. Lo stesso processo di insegnamento e apprendimento non può essere equiparato all'atto di trasmettere idee, che ignora o comunque non si interessa di colui che riceverà il messaggio, quanto piuttosto

²⁰³ C.R. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, cit., p. 253.

²⁰⁴ K.R. Popper, K. Lorenz, *Il futuro è aperto. Il Colloquio di Altenberg insieme con i testi del Simposio viennese su Popper*, Rusconi, Milano 1989, p. 77.

²⁰⁵ H. von Foerster, *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Roma 1987, p. 130.

²⁰⁶ F. Lorenzoni, *I bambini pensano grande. Cronaca di una avventura pedagogica*, Sellerio, Palermo 2014, p. 182.

²⁰⁷ L'arte maieutica è attribuita a Socrate da Platone, nel dialogo *Teeteto*, attraverso una nota similitudine: come la levatrice Fenarete, madre di Socrate, faceva partorire i corpi, così il figlio faceva “partorire” le anime attraverso il metodo del dialogo, cioè domande e risposte per aiutare gli altri a ricercare la verità dentro di sé nel modo più possibile autonomo.

²⁰⁸ A. Goussot, *Dewey oggi: la pedagogia impossibile e l'utopia dell'educazione democratica*, in “Educazione democratica. Rivista di pedagogia politica”, 5, 2013, pp. 15-46, p. 21. A riguardo l'Autore si riferisce nello specifico a J. Dewey, *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze 1961.

²⁰⁹ Cfr. J. Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1965. Un «segnale del degrado di sviluppo di una democrazia [...] si può desumere dalla qualità delle parole: dal loro stato di salute, da come sono utilizzate, da quello che riescono a significare» (G. Carofiglio, *La manomissione delle parole*, Rizzoli, Milano 2010, p. 21).

²¹⁰ Dolci «concepiva la domanda come suscitatrice di un nuovo modo di collocarsi e di vedersi [...] mezzo di riconoscimento e di autoriconoscimento. È quella che oggi, con altri termini, potremmo definire una pedagogia dell'ascolto, che è ancora una pedagogia maieutica» (D. Novara, *Ognuno cresce solo se sognato*, cit., p. 36).

²¹¹ D. Dolci, *Dal trasmettere del virus del dominio al comunicare della struttura creativa*, Sonda, Milano 1988, p. 256.

all'atto di comunicare, che «presuppone partecipazione personalizzata, attiva nell'esprimere e al contempo nell'ascoltare, nel ricevere»²¹².

Le domande maieutiche, dunque, «sono *domande legittime* (chi le pone non conosce la risposta); *di interesse* (sviluppano conoscenza); *di problematizzazione* (aprono punti di vista e scenari di conoscenza che possono risultare inediti)»²¹³, e mentre da un lato sostanziano l'«apprendimento ecologico [...] che permette al soggetto di sintonizzarsi con le proprie capacità, creando le condizioni per cui possa attivare le proprie facoltà interne più che aderire a modelli esterni che risulterebbero comunque imposti e non interiorizzati»²¹⁴, dall'altro rappresentano la postura di chi si pone di fronte all'altro con attenzione, attesa e stupore.

Tale processo euristico si arricchisce di stimoli quando si interfaccia con la realtà e avviene all'interno di una collettività: «i problemi da affrontare devono nascere dalla vita del gruppo. Dai giochi stessi, dalle esperienze che interessano i ragazzi, si può arrivare a sviluppare il concetto di stima, di processo, di formula»²¹⁵.

Riguardo alle ricerche ed esperienze che mettono in luce il valore della discussione come metodologia didattica si rammentano gli studi di ambito psicologico, condotti da Pontecorvo e dal suo gruppo, sulle pratiche discorsive per costruire conoscenza, che sottolineano l'importanza dell'interazione nel gruppo classe, concepito come “comunità di discorso”, quale elemento facilitatore dell'apprendimento, della motivazione e delle traiettorie su cui procede il ragionare²¹⁶; e i contributi relativi al “curricolo” e “movimento educativo” *Philosophy for Children*²¹⁷, che pongono l'accento sull'insegnare a pensare in senso “critico”, “creativo” e “caring” utilizzando la tipologia del dialogo filosofico all'interno del gruppo classe costituito come «comunità di ricerca, nella quale gli studenti ascoltino con rispetto gli altri, integrino le idee degli altri, chiedano agli altri di fornire ragioni a supporto delle loro opinioni, si aiutino a vicenda a trarre conclusioni da quanto si è detto e cerchino di individuare le assunzioni degli altri»²¹⁸.

Fra le “idee” di innovazione nella scuola italiana diffuse dal Movimento “Avanguardie Educative”²¹⁹, riconosciuto a livello europeo come buona pratica²²⁰, rispetto ai processi di educazione dialogica si considerano in particolare il “debate” e il “dialogo euristico”.

²¹² Ivi, p. 92.

²¹³ D. Novara, *Cambiare la scuola si può. Un nuovo metodo per insegnanti e genitori, per un'educazione finalmente efficace*, BUR Rizzoli, Milano 2018, p. 94.

²¹⁴ D. Novara, *L'ascolto si impara. Domande legittime per una pedagogia dell'ascolto*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1997, p. 47.

²¹⁵ D. Dolci, *Dal trasmettere del virus del dominio al comunicare della struttura creativa*, cit., p. 256.

²¹⁶ Si fa riferimento a C. Pontecorvo, A.M. Ajello, C. Zuccheromaglio, *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1991. Gli studi sulle pratiche di discussione, nella prospettiva del costruttivismo socio-culturale, si ispirano all'apporto di L.S. Vygotskij sulla natura sociale dei processi cognitivi e sono influenzati dalla teoria dell'attività di A.N. Leont'ev.

²¹⁷ M. Santi, *Philosophy for Children: un curriculum, un movimento, un percorso educativo possibile*, in Id. (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Liguori, Napoli 2005, pp. 7-44.

²¹⁸ M. Lipman, *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005, p. 31. Lipman, intuendo il potenziale della filosofia nell'educare al pensiero, ispirandosi al dialogo socratico e influenzato dal suo maestro Dewey, negli anni Settanta del secolo scorso, negli Stati Uniti, apre la strada alle pratiche filosofiche con i bambini giungendo all'elaborazione del curriculum *Philosophy for Children*, composto da una serie di racconti dalla struttura dialogica e dai relativi manuali, volti ad offrire sia modellizzazioni del pensare filosofico sia contestualizzazioni dei problemi filosofici.

²¹⁹ “Avanguardie educative” è un progetto di ricerca nato dall'iniziativa autonoma di INDIRE, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa dal 1925. Il progetto si è poi trasformato in un vero e proprio Movimento, «frutto di un'azione congiunta dell'Ente e di ventidue scuole fondatrici che – avendo già sperimentato una o più proposte di innovazione (le cosiddette “Idee”) ispirate dal Manifesto programmatico del Movimento e dai suoi sette orizzonti di riferimento – sono poi divenute le prime ventidue scuole capofila di “Avanguardie educative”. Il Movimento viene costituito ufficialmente il 6 novembre 2014, a Genova» (Avanguardie Educative-Indire, a cura di G.

Il “debate” consiste in un confronto fra due squadre di studenti che sostengono posizioni diverse (*pro* e *contro*) a partire da un’affermazione o un argomento dato dal docente, e si struttura come discussione formale sulla base di regole e tempi precisi, preparata con esercizi di ricerca documentale ed elaborazione critica. Favorisce l’acquisizione di competenze trasversali (*life skills*) aiutando nello specifico «a cercare e selezionare le fonti con l’obiettivo di formarsi un’opinione, sviluppare competenze di public speaking e di educazione all’ascolto, ad autovalutarsi, a migliorare la propria consapevolezza culturale e l’autostima. Il debate allena la mente a non fossilizzarsi su personali opinioni, sviluppa il pensiero critico, arricchisce il bagaglio di competenze»²²¹.

Ne è un esempio l’esperienza della “Palestra di Botta e Risposta”, avviata dal 2006 dall’Università di Padova, che si propone di integrare il curriculum scolastico degli istituti di istruzione secondaria di primo e secondo grado con la formazione al dibattito e l’organizzazione di tornei di dibattito regolamentato, con uno specifico “protocollo”. Squadre di diversi istituti, dopo una formazione preparatoria, vi partecipano confrontandosi su questioni controverse. La natura del dibattito è insieme cooperativa e competitiva, il che «significa combinare insieme dialogo e polemica, apertura alle idee degli altri e difesa strenua delle proprie idee, razionalità e passionalità»²²². La libertà di parola (*parresia*) richiede di essere compensata con la possibilità paritaria di esprimersi (*isegoria*); una siffatta educazione scolastica può fornire delle regole minime di natura «logico-argomentativa, dialettica e di convivenza» per discutere in modo migliore, ossia «meglio *confrontarsi*, meglio *convincere*, meglio *convivere*»²²³.

Il “dialogo euristico” mette al centro della pratica educativa l’ascolto reciproco e la conversazione e mira segnatamente alla «crescita della qualità della relazione con gli oggetti culturali»²²⁴, in un paesaggio che può essere definito «di pedagogia dell’ascolto. [...] La scintilla del dialogo si accende quando il lavoro mentale dei bambini si scontra ed entra in connessione con i diversi oggetti culturali portati dall’insegnante o in cui ci si imbatte. Quando le loro conoscenze più o meno codificate incontrano nuove esperienze e contenuti portati da noi adulti, dall’ambiente o dai loro compagni»²²⁵. A riguardo, è interessante la riflessione di Lorenzoni, insegnante che, con i ricercatori Indire, supporta questa pratica e percorso di ricerca:

Io penso che la scuola che funziona è una scuola in cui il gruppo si costruisce attraverso un continuo corpo a corpo con la cultura e la mia convinzione è che i due piani dovremmo cercare

D’Anna e A. Nardi, *Storia della ricerca in Movimento*, 2018, p. 4), con la mission «di individuare, supportare, diffondere, portare a sistema pratiche e modelli educativi volti a ripensare l’organizzazione della Didattica, del Tempo e dello Spazio del ‘fare scuola’ in una società della conoscenza in continuo divenire» (Avanguardie Educative-Indire, *L’innovazione possibile*, 2019, p. 3). Cfr. <http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/>.

²²⁰ “Avanguardie educative” è stato inserito nell’analisi di una comparazione a livello europeo nel Report *Study on Supporting School Innovation Across Europe* prodotto dalla Commissione Europea (cfr. *Final Report*, Brussels 2018, pp. 88-89; A. Lotti, *Case study*, Sicily (Italy), Brussels 2018; <https://op.europa.eu/en/home>) e risulta fra le iniziative più significative a livello di stati membri a sostegno dei processi d’innovazione e di trasformazione dell’educazione nella pubblicazione di European Schoolnet *Open Book of Educational Innovation* (A.H. Licht, E. Tasiopoulou, P. Wastiau, Brussels 2017, pp. 131-133; www.europeanschoolnet.org).

²²¹ *Debate (argomentare e dibattere)*, <http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/debate> (ultima consultazione: agosto 2021).

²²² A. Cattani, *Il buon uso della parola come indice e promotore di una società inclusiva*, in E. Toffano Martini, P. De Stefani (a cura di), *«Ho fiducia in loro»*, cit., pp. 374-383, p. 375. Cfr. <https://bottaerisposta.fisppa.unipd.it/> (ultima consultazione: agosto 2021).

²²³ *Ivi*, pp. 382 e 380.

²²⁴ L. Parigi, F. Lorenzoni (a cura di), *Il dialogo euristico*, cit., p. 100.

²²⁵ *Dialogo euristico*, <http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/dialogo-euristico> (ultima consultazione: agosto 2021). Cfr. anche F. Lorenzoni, *Premessa. La cultura è relazione oppure non è*, in L. Parigi, F. Lorenzoni (a cura di), *Il dialogo euristico*, cit., pp. 7-9, pp. 7-8.

di non separarli mai. C'è una sottile presa di posizione che io avverto quando si sostiene che l'obiettivo del dialogo non sta tanto nell'approfondire i contenuti ma nella crescita del gruppo. [...]. Il trovare difficoltà nel riconoscere risultati sul piano delle conoscenze credo nasconda una nostra diffidenza verso i modi di procedere e i ragionamenti dei ragazzi, il loro perdersi o ritrovarsi nelle parole, il *palleggio* a volte sgraziato di concetti non sempre limpidi e cristallini. Quando affermiamo che l'importante è la crescita delle relazioni nel gruppo stiamo implicitamente sottolineando che quello che pensano e dicono bambini e ragazzi non è così importante²²⁶.

Occorre invece riconoscere che «i bambini pensano grande»²²⁷ e far sì che essi possano rendersi conto che le loro idee e riflessioni sono importanti; confinarli in uno spazio di fantasticheria²²⁸ e, sul piano didattico, proseguire il “programma” come se niente fosse equivarrebbe a un atto privo di cura e attenzione nei loro confronti, un tradimento, una forma di non ascolto. In questo senso, il dialogo è da intendere nell'ottica dell'elaborazione di un curriculum che offra modalità di incontro con il mondo²²⁹ e si lasci contaminare dagli apporti degli allievi, dando dignità al pensiero di ognuno di loro.

2.3.3 Dare voce agli studenti

L'attenzione alla necessità di considerare e mettersi in ascolto dei ragazzi considerati specificamente nel ruolo di studenti è al centro della prospettiva *Student Voice*, un “termine-ombrello” che si riferisce a iniziative anche molto diverse fra loro²³⁰. Consolidatasi in Inghilterra nel corso degli anni Novanta del Novecento, diffusasi poi in sistemi scolastici lontani tra loro (Europa, Stati Uniti, Canada, Australia), si è intrecciata nel tempo con percorsi di ricerca con medesimi assunti di base dalle varie denominazioni: *pupils voice*, *student participation*, *youth-adult participation*, *youth activism*²³¹.

²²⁶ F. Lorenzoni, in L. Parigi, F. Lorenzoni (a cura di), *Il dialogo euristico*, cit., p. 99.

²²⁷ Quanto affermano e scrivono i bambini non sono pensierini, cose carine e curiose, ma poesie, «perché rispondono a un'esigenza concreta di incontro con il mondo e i suoi misteri, perché si dirigono verso ciò che è sconosciuto senza remore e protezioni, senza vergognarsi di dire di sé» (F. Lorenzoni, *I bambini pensano grande*, cit., p. 206). Si veda anche Guardini, sul radicarsi della filosofia nelle esperienze infantili: «nella propria infanzia, il singolo ripete l'epoca mitica della storia universale. Il mondo dell'anima dentro di lui e il mondo delle cose all'esterno, essere vivente e gioco inanimato, cerimonia e realtà, fantasia e destino si intrecciano, qui, l'uno nell'altro. Si sperimenta l'affinità fra tutte le cose, la vicinanza nonostante tutte le separazioni, la totalità che si rivolge all'uomo e che dall'uomo riemerge» (R. Guardini, *Le età della vita*, cit., p. 104).

²²⁸ Ineludibile il richiamo alla lezione rodariana sulla fantasia quale strumento per conoscere il mondo instaurando un rapporto attivo: «Bisogna tener presente la distinzione tra “fantasticheria” e “fantasia”. La fantasticheria è una fuga dalla realtà; la fantasia è una dimensione della realtà umana. Per via di fantasia si può entrare nel cuore del reale altrettanto a fondo che per via di scienza» (G. Rodari, *Pro e contro la fiaba*, in “Paese Sera”, 7, 8 e 11 dicembre 1970, in G. Rodari, *Scuola di fantasia*, a cura di C. De Luca, Einaudi, Torino 2014, pp. 107-124, p. 119).

²²⁹ Cfr. G. Biesta, *Il meraviglioso rischio dell'educazione. Discorso di apertura della conferenza “School of Tomorrow”* (Schools of Tomorrow, Kick-off Conference, 4-6 maggio 2017) (traduzione a cura di L. Parigi) (<https://www.indire.it/wp-content/uploads/2018/10/Gert-Biesta-Il-meraviglioso-rischio-delleducazione.pdf>; ultima consultazione: aprile 2021). Il riferimento va all'opera di G. Biesta, *The Beautiful Risk of Education*, Routledge, Abingdon 2016.

²³⁰ V. Grion, *Conclusioni. Fare ricerca in ottica Student Voice*, in C. Gemma, V. Grion (a cura di), *Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*, Cafagna Editore, Barletta 2015, pp. 263-270, p. 264.

²³¹ V. Grion, F. Dettori, *Student Voice: nuove traiettorie della ricerca educativa*, in M. Tomarchio, S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori. Atti del 29° Convegno nazionale Siped (Catania, 6-7-8 novembre 2014)*, ETS, Pisa 2015, pp. 851-859, p. 852.

Le diverse pratiche che fanno riferimento a tale prospettiva si riconoscono nella seguente constatazione espressa da Cook-Sather in un articolo-manifesto: «c'è qualcosa di fondamentale sbagliato nel costruire e ricostruire un intero sistema senza prestare mai ascolto a coloro per i quali verosimilmente si edifica tale sistema. L'inefficacia di questo approccio sta diventando sempre più evidente [...]. È giunto il tempo di considerare gli studenti fra coloro che hanno il diritto di partecipare sia alla riflessione critica sull'educazione sia al rinnovamento della stessa»²³².

Bambini e ragazzi, protagonisti della vita scolastica, rappresentano dunque “voci” da legittimare: sono capaci di importanti riflessioni e possono fornire una specifica angolazione sul processo di insegnamento e apprendimento, contribuendo al miglioramento e rinnovamento delle pratiche educative e ai progetti di riforma. Con ciò non si intende «affermare che le voci degli studenti debbano essere le uniche a dover essere ascoltate, ma piuttosto che le opinioni degli studenti debbano diventare parte integrante del dialogo con gli educatori, i ricercatori, i politici, i genitori e gli altri stakeholder»²³³; il che presenta implicazioni di tipo etico: l'asimmetria costitutiva del rapporto tra adulti e soggetti in crescita, che di fondo deve essere sempre retta da un'attenzione costante ad assicurare giustizia e rispetto, si ricompone in una nuova «simmetria etica», data dal «riconoscere pienamente le competenze dei giovani coinvolti, i loro diritti ad essere portatori di un proprio particolare punto di vista»²³⁴.

Si individuano due fondamentali direzioni²³⁵ intraprese dai ricercatori leader in tale ambito di studi: la prima, capeggiata da Rudduck, concentra l'attenzione sui processi di insegnamento/apprendimento intendendo l'ascolto degli studenti una modalità per acquisire conoscenze relative alle procedure con cui migliorare le attività didattiche; la seconda concerne i fondamenti e le evoluzioni filosofiche della prospettiva stessa. Rispetto a quest'ultima, Fielding, analizzando le relazioni e le gerarchie di potere all'interno delle istituzioni educative, sottolinea in particolare il concetto di “democrazia partecipativa” quale aspirazione anche delle scuole, oltre che della società in generale.

I ricercatori italiani²³⁶ vi rintracciano a loro volta tre traiettorie principali: l'ascolto degli studenti – un tema connesso al pensiero pedagogico del bambino attivo – per apportare miglioramenti nel processo di insegnamento/apprendimento; il legame della scuola con la democrazia – centrale nella lezione di Dewey –, da sperimentare concretamente all'interno del contesto educativo; il coinvolgimento di bambini e ragazzi come co-ricercatori (*students as researchers*), ossia collaboratori nella formulazione dei problemi da indagare, nella raccolta e nell'interpretazione dei dati.

La possibilità di sperimentare concrete forme di impegno partecipativo fin dal contesto scolastico sviluppa inoltre nei ragazzi il senso della partecipazione e dell'assunzione di responsabilità da

²³² A. Cook-Sather, *Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue and Change in Education*, in “Educational Researcher”, 4, 2002, pp. 3-14, p. 3.

²³³ A. Cook-Sather, in V. Grion, A. Cook-Sather, *Introduzione. Student Voice: dal movimento internazionale alle prospettive emergenti in Italia*, in V. Grion, A. Cook-Sather (a cura di), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*, Guerini Scientifica, Milano 2013, pp. 15-23, p. 17.

²³⁴ V. Grion, F. Dettori, *Student Voice: nuove traiettorie della ricerca educativa*, in M. Tomarchio, S. Olivieri (a cura di), *Pedagogia militante*, cit., p. 855.

²³⁵ V. Grion, A. Cook-Sather, *Introduzione. Student Voice: dal movimento internazionale alle prospettive emergenti in Italia*, in V. Grion, A. Cook-Sather (a cura di), *Student Voice*, cit., pp. 17-18.

²³⁶ Cfr. V. Grion, F. Dettori, *Student Voice: nuove traiettorie della ricerca educativa*, in M. Tomarchio, S. Olivieri (a cura di), *Pedagogia militante*, cit.

vivere anche nell'ambito pubblico della più ampia società civile, in quanto l'*habitus* della democrazia si forma gradualmente nella quotidianità di vita.

Nel filone delle ricerche internazionali in prospettiva *Student Voice* si inserisce il lavoro di Perrenoud sul mestiere d'alunno e sul senso del lavoro scolastico²³⁷: la voce dello studente, inteso come soggetto attivo, partecipativo, propositivo, rappresenta la possibilità di partecipare alla co-costruzione del sapere e del senso del lavoro scolastico, il che fa anche avvertire al ragazzo la responsabilità dell'essere studente. Si evince l'importanza non solo di prestare ascolto agli alunni, ma anche di «conseguire una loro partecipazione collaborativa e responsabile: in breve, corresponsabilizzare, fino ad una *leadership* condivisa»²³⁸.

L'analisi, ancora attuale a distanza di quasi trent'anni dalla sua prima pubblicazione, avvenuta nel 1994, consegna uno spaccato sulla quotidianità in classe e sulle pratiche educative attraverso lo sguardo della sociologia dell'educazione. Gli aspetti dell'essere studente messi in luce, talvolta in modo critico talaltra ironico, aprono interrogativi provocatori e stimolanti sul tema dell'ascolto a scuola, da leggere con l'intento di ricercare quella "giusta" misura che appartiene alla relazione educativa autentica. Si fa riferimento in particolare alla riflessione di Perrenoud sulla comunicazione²³⁹: egli analizza la classe come rete di comunicazione, determinata da logiche e norme spesso implicite che regolano la parola e il silenzio e definiscono il contenuto, il registro e la forma degli interventi, e ne individua delle tipologie, che si riportano di seguito.

La "comunicazione stressata". La strutturazione sociale del tempo fa parte dell'esperienza della scuola (perlomeno di quella tradizionale), come di altre: il tempo è frazionato, regolato dal suono della campanella, organizzato e calibrato su attività e lezioni, utilizzato per svolgere il "programma", con «pochi tempi morti e poco tempo per vivere»; l'organizzazione del lavoro scolastico non tiene conto dei bisogni e dei ritmi personali di ogni alunno e non favorisce compiti e momenti comunicativi che essi possano gestire in autonomia. Un certo scarto esistente fra il tempo educativo e il tempo scolastico conduce a una "comunicazione stressata", con la conseguenza di una situazione paradossale: «a scuola si impara che non si ha mai tempo e, nello stesso tempo, che si ha sempre tempo: il tempo di aspettare che gli *altri* abbiano finito, che gli *altri* vi diano la parola, che gli *altri* siano disposti ad ascoltarvi»²⁴⁰. Anche «il passaggio dal silenzio ai diversi tipi di conversazione» è definito uniformemente. «Quindi l'alunno si trova spesso nella situazione di avere delle cose da dire quando non è il momento di parlare oppure di avere voglia di rimanere in silenzio o non ascoltare nulla quando lo si invita a partecipare alla conversazione»²⁴¹.

La "comunicazione clandestina". Fra gli studenti può svilupparsi una comunicazione estranea rispetto alla lezione di matematica o grammatica in corso. Si possono infatti distinguere due «reti di comunicazione all'interno della classe, la rete di comunicazione principale e la rete di comunicazione parallela, da cui vengono evidenziate le regole del gioco scolastico»²⁴². Se la prima

²³⁷ Sulla connessione del tema di "Mestiere di Alunno" con il filone di studi e pratiche in ottica *Student Voice*, cfr. C. Gemma, *Presentazione*, pp. 11-14, e V. Cafagna, *Verso il riconoscimento di un nuovo ruolo*, pp. 15-26, entrambi in P. Perrenoud, *Mestiere di alunno e senso del lavoro scolastico*, Cafagna Editore, Barletta 2015. Il testo raccoglie una serie di scritti di Perrenoud già pubblicati tra il 1981 e il 1993.

²³⁸ V. Cafagna, *Verso il riconoscimento di un nuovo ruolo*, in P. Perrenoud, *Mestiere di alunno e senso del lavoro scolastico*, cit., p. 23.

²³⁹ P. Perrenoud, *Sguardi sociologici sulla comunicazione in classe*, in Id., *Mestiere di alunno e senso del lavoro scolastico*, cit., pp. 187-203 (contributo già pubblicato in *Actes du Colloque "Education et communication"*, Université de Lausanne, Institut des sciences sociales et pédagogiques, 1991, pp. 37-48).

²⁴⁰ *Ivi*, pp. 191-192.

²⁴¹ *Ivi*, p. 197.

²⁴² R. Sirota, *Le métier d'élève. Note de synthèse*, in "Revue française de pédagogie", 104, 1993, pp. 85-108, p. 89.

è gestita dall'insegnante, che detiene il monopolio della parola legittima, la seconda, senza essere del tutto clandestina, è portata avanti dagli alunni e tollerata dal docente in modo variabile in base all'attività, al clima della classe e alle esigenze del momento. L'immagine degli «interstizi» ben rende la realtà di questi intervalli che gli studenti si prendono fra una parola e l'altra dell'insegnante, fatti di frammenti di conversazioni altre rispetto all'argomento oggetto della lezione e forme di comunicazione non verbale, dai messaggi ai disegni, dai sorrisi agli occholini; comportamenti, chiamati in gergo comune "chiacchierare", che vengono stigmatizzati quando assumono dimensioni di brusio e disordine esagerate; spazi che gli alunni in qualche modo si ricavano se non vengono loro concessi momenti liberi o comunque di scambio e confronto, anche nel senso di una didattica che li coinvolga e dia loro la parola. Del resto, «come è possibile immaginare che si possa vivere in classe dalle venticinque alle trentacinque ore a settimana, per quaranta settimane l'anno, per nove-quindici anni della propria vita, a non far altro che ascoltare il maestro e rispondere alle sue domande?»²⁴³. La questione in ballo è quella del grado di tolleranza e della gestione del potere.

Un insegnante può vivere in modo del tutto sereno una parola che gli sfugge, una parola che non sente e alla quale non può rispondere, una parola che lo esclude, una parola fuori tema, una parola presa senza essere stata concessa, una parola forse critica o beffarda nei suoi confronti? Nelle classi in cui si sviluppa una dinamica interessante, l'insegnante cede il posto alle conversazioni degli alunni e non intende essere costantemente il direttore d'orchestra, colui che controlla tutto²⁴⁴,

imparando a «concedere un "giusto spazio" alle conversazioni parallele, a "non vedere" gli alunni che chiacchierano, a non intervenire costantemente, a non negare o reprimere tutto ciò che spinge gli alunni a parlare d'altro». Pur non lasciando che la comunicazione clandestina prenda il sopravvento sull'ora di lezione, si tratta di riconoscere agli studenti il «diritto a una vita e a delle comunicazioni private»²⁴⁵.

La "comunicazione intrappolata". Quando si ha la pretesa di una trasparenza totale che non lascia alcun "segreto" e spazio, e non si tiene conto delle fatiche che possono avere gli alunni nell'esprimersi, come dei meccanismi di difesa che essi adottano per proteggersi dagli stati di ansia causati da un certo rapporto obbligatorio con il lavoro intellettuale e la valutazione, il processo comunicativo subisce blocchi o interruzioni. «Parlare in classe significa dimostrare, ricordare che si esiste»²⁴⁶ e quando un alunno non lo fa bisogna chiedersi quali possano essere i motivi o gli ostacoli, interni ed esterni, che glielo impediscono. Ad esempio, porre una domanda o ad ogni modo parlare davanti alla classe può creare angoscia; dall'altra parte la "strategia" comunicativa dell'astensione, per evitare di esporsi allo sguardo altrui, produce un senso di frustrazione e poi di inerzia mista a paura e difficoltà nell'esprimere le proprie idee e nel prendere l'iniziativa²⁴⁷. La presentazione della conoscenza come perfetta e incontestabile induce a un rapporto rispettoso nei confronti del sapere che «pesa terribilmente sulla comunicazione, sul senso dell'errore, dell'ipotesi, del tentativo, dell'alternativa». Così giudizi, valutazioni, correzioni da parte dell'insegnante e del gruppo classe ingabbiano la personale parola in classifiche dal più o meno interessante al più o

²⁴³ P. Perrenoud, *Sguardi sociologici sulla comunicazione in classe*, in Id., *Mestiere di alunno e senso del lavoro scolastico*, cit., p. 193.

²⁴⁴ *Ivi*, p. 194.

²⁴⁵ *Ibidem*.

²⁴⁶ *Ivi*, p. 197.

²⁴⁷ *Ivi*, pp. 195-196.

meno pertinente. «Come stupirsi che sia scoraggiante prendere la parola nei campi in cui il maestro “ha sempre ragione”? Certamente, le didattiche nuove conferiscono uno statuto più positivo all’errore e trasformano in questo senso il contratto didattico, ma si è valutata la rivoluzione copernicana che ciò rappresenta riguardo al rapporto con il sapere? A scuola si ha veramente la libertà di pensare ad alta voce?»²⁴⁸. In una situazione in cui «il potere di dire e di far tacere rimane terribilmente asimmetrico», ossia in cui l’insegnante «può conservare la parola per un’ora o più senza che nessun altro “apra bocca”, o lo faccia di nascosto, sapendo che rischia di essere richiamato all’ordine se “oltrepassa i limiti”», vi è una parte di alunni che con atteggiamento sfidante vuole sempre “dire la sua”, come sfogo e contestazione delle regole, poco o per nulla negoziate, o del potere dell’insegnante di controllare la parola; un’altra parte che «si abitua a non avere quasi mai la parola, o ad averla soltanto su richiesta»²⁴⁹; altri che

soffrono per tutto il periodo scolastico di essere costantemente ridotti al silenzio mentre hanno l’impressione di avere qualcosa da dire. Spesso si tratta di piccole cose, per cui basterebbero trenta secondi; eppure, non è né il tema né il momento, bisogna aspettare la fine dell’ora, la riunione di classe, il momento in cui non ci sarà nient’altro da fare. Rinviare l’intervento significa spesso fargli perdere senso, anche se si predispongono qua e là momenti di libertà di parola²⁵⁰.

Se le pedagogie tradizionali istituzionali non sono interessate a dialogare e far parlare l’allunno, quelle “nuove” danno attenzione al modo di stare al mondo e di rapportarsi con gli altri e si occupano «di gestire il tempo, lo spazio, la persona, la regola, l’equità in modo differente e, soprattutto, di farne degli oggetti di concertazione, di argomentazione e di decisione»²⁵¹. Tuttavia queste ultime possono inoltrare verso un terreno ambiguo e instabile: «Fino a che punto si ha il diritto di chiedere a qualcuno di esprimersi, di esporre le sue idee, di confessare le sue preferenze, di manifestare i suoi sentimenti e i suoi valori?»²⁵². Tali richieste, oltre al fatto di mettere in difficoltà alcuni alunni, ad esempio per situazioni personali, possono non incontrare il loro favore, o comunque non a comando. Una didattica che esercita un’eccessiva pressione sul prendere la parola – sollecitando l’espressione, il vissuto e il linguaggio degli alunni – rischia di andare incontro ad un’imposizione paradossale: “Sii spontaneo!”.

Occorre invece darsi la possibilità di metacomunicare, ossia interrogarsi e confrontarsi sui saperi, sulle norme, sulla presa di parola e di potere, sul diritto al silenzio, sul detto e non-detto, sulle strategie messe in atto²⁵³, senza mai perdere di vista il rispetto imprescindibile dell’altro.

²⁴⁸ *Ivi*, p. 200.

²⁴⁹ *Ivi*, p. 196.

²⁵⁰ *Ivi*, p. 197.

²⁵¹ *Ivi*, p. 201.

²⁵² *Ivi*, p. 202.

²⁵³ *Ibidem*.

Parte seconda. Indagine empirica

3. L'impianto metodologico della ricerca

3.1 L'approccio qualitativo alla ricerca di carattere fenomenologico-ermeneutico

La ricerca in ambito pedagogico è volta ad aumentare la comprensione intorno ai “fatti” dell'educazione, dunque a costruirne il sapere teorico-prassico, che «trova il suo senso nel riuscire a fornire indicazioni per orientare al meglio la pratica formativa» e per «interpretare i casi specifici»¹. Ciò non significa un suo tradursi in funzionamenti o pianificazioni del tutto programmabili né in regole sistematizzate di immediata applicazione nella complessità delle situazioni educative. Il sapere dell'educazione è infatti «sempre aperto a ulteriori formulazioni che meglio interpretino l'essenza della pratica educativa»², ricercando costantemente «quella ragionevolezza che ci permette di assumere responsabilità, di prendere decisioni, di dare fiducia, di ricomporre la nostra identità»³.

Tale sapere, pertanto, si sostanzia misurandosi con le pratiche e le esperienze che si svolgono in un contesto concreto: il piano teorico e il piano empirico della ricerca sono strettamente interconnessi, secondo un processo circolare fra conoscere ed agire, una rimodulazione vitale dell'uno rispetto all'altro⁴. La teoria di cui ha bisogno l'educazione, come afferma Freire, non equivale al «gusto della parola vuota, della verbosità», ma al «gusto della sperimentazione, dell'invenzione, della ricerca», e «implica un inserimento nella realtà, un contatto analitico con ciò che esiste, per provarlo, per viverlo, e viverlo pienamente, nella pratica»⁵.

Premesso dunque che ogni ricerca pedagogica presenta un legame strutturale con i problemi della prassi educativa e possiede «proprie forme peculiari di relazione con apparati di carattere teorico»⁶, il presente lavoro è costituito da una ricerca empirica, che consiste nella rilevazione sistematica di dati sul campo, e, segnatamente, da una ricerca qualitativa, in quanto l'obiettivo è «comprendere la realtà educativa indagata e approfondirne le specificità»⁷.

Quando la domanda di ricerca «riguarda i fenomeni educativo-scolastici nei termini del “senso” donato dagli attori principali di quei fenomeni [...], sono necessari dei metodi flessibili, quelli

¹ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007, p. 11.

² *Ibidem*.

³ D. Orlando Cian, *Metodologia della ricerca pedagogica*, cit., p. 147.

⁴ L'esperienza costituisce «il nodo centrale della dimensione teorico-pratica, cioè la stessa riflessione in azione, quella “riflessione operativa” [...] che è l'agire quotidiano, in educazione, illuminato dalla teoria» (*Ivi*, p. 103). «Stare con senso nel mondo dell'educazione significa, dunque, impegnarsi ad elaborare teorie a partire dall'esperienza, approntare contesti in cui mettere alla prova tali teorie, documentare le esperienze secondo quei criteri che garantiscono il rigore epistemologico della ricerca sul campo, e sulla base dei dati emersi rimodulare la teoria in modo che possa fare da riferimento ad ulteriori pratiche educative sempre più adeguate rispetto alla complessità del mondo dell'educazione» (L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, cit., p. 14).

⁵ P. Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, A. Mondadori, Milano 1977, p. 114.

⁶ M. Baldacci, *Metodologia della ricerca pedagogica. L'indagine empirica nell'educazione*, Bruno Mondadori, Milano 2001, p. 29.

⁷ C. Coggi, P. Ricchiardi, *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Carocci, Roma 2005, p. 26. Sulla ricerca qualitativa, fra gli altri, cfr. anche S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998, pp. 1-34.

propri di un approccio qualitativo»⁸, ritenuti preferibili per «indagare il mondo esperienziale di chi è coinvolto nelle pratiche educative»⁹, ossia per esplorare e comprendere come individui o gruppi significhino una situazione, un evento o un problema.

La ricerca qualitativa mette in atto procedure di tipo induttivo – dall’osservazione della realtà formula o riformula le sue interpretazioni – e ha uno scopo idiografico: l’oggetto di studio è costituito dal particolare, dal singolo, anziché dalla legge generale, a cui mira invece la ricerca quantitativa¹⁰. Le traiettorie di fondo sono individuate nel ruolo centrale della visione del mondo dei soggetti, nell’utilizzo di strategie sensibili ai contesti di vita quotidiana, nell’approccio olistico alla realtà complessa e, spesso, anche nella promozione di processi di sviluppo ed *empowerment*¹¹. Essa si caratterizza pertanto come attività situata¹², in coerenza con i «paradigmi di complessità (multidimensionalità delle esperienze), di contestualità (i fenomeni vengono considerati tenendo conto delle realtà situazionali) e di processualità (i dati di indagine sono dipendenti dalla dimensione temporale che caratterizza il processo di ricerca)»¹³. Dunque, «lungi dal definirsi come scelta di campo sviluppata in opposizione al paradigma quantitativo, l’indagine qualitativa appare viceversa come il frutto di quell’analisi sui limiti della conoscenza che ha attraversato buona parte della riflessione scientifica dell’ultimo secolo», per cui il coinvolgimento e il ruolo situato del ricercatore, la peculiarità delle culture e dei contesti, la singolarità dei casi osservati rappresentano non dei vincoli ma delle opportunità¹⁴.

Ogni ricerca presuppone una specifica cultura, ossia si muove entro una cornice data da scelte che riguardano le epistemologie e filosofie di ricerca, i metodi per la costruzione di teorie, le strategie e tecniche di indagine¹⁵. La ricerca qualitativa comprende un insieme di pratiche interpretative interconnesse volte a una miglior comprensione della realtà, e i paradigmi teorici che ne giustificano i metodi di ricerca in educazione si fondano prevalentemente su un approccio fenomenologico¹⁶.

⁸ L. Mortari, L. Ghirotto, *Una mappa per orientarsi*, in Id., *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma 2019, pp. 13-39, p. 35.

⁹ L. Mortari, *La fenomenologia empirica*, in L. Mortari, L. Ghirotto (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, cit., pp. 41-76, p. 41.

¹⁰ C. Coggi, P. Ricchiardi, *Progettare la ricerca empirica in educazione*, cit., p. 26. Sui diversi modi di conoscere la realtà sociale, utilizzando un approccio qualitativo o un approccio quantitativo, cfr. P. Corbetta, *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*, vol. I *I paradigmi di riferimento*, il Mulino, Bologna 2003, pp. 86-89.

¹¹ F. Dovigo, *La ricerca qualitativa: piccola cartografia portatile*, in F. Dovigo (a cura di), *La qualità plurale. Sguardi transdisciplinari sulla ricerca qualitativa*, FrancoAngeli, Milano 2005, pp. 13-37, p. 21. L’approccio qualitativo è caratterizzato dalla «disponibilità a “mettersi in ascolto” dei soggetti e della loro interpretazione della realtà», il che rende «il disegno della ricerca qualitativa meno pianificabile e predeterminato, e più orientato a una disposizione flessibile e serendipica nei confronti dei contesti studiati» (*Ivi*, p. 17).

¹² Cfr. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln, *Introduction*, in N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Sage, Thousand Oaks 2005, pp. 1-32.

¹³ R. Semeraro, *L’analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione*, in “Giornale italiano della ricerca educativa”, 7, 2011, pp. 97-106, p. 100.

¹⁴ F. Dovigo, *La ricerca qualitativa: piccola cartografia portatile*, in F. Dovigo (a cura di), *La qualità plurale*, cit., pp. 23-24. Nella ricerca di equilibrio tra le esigenze fondamentali di validità e rigore metodologico e la maggior attenzione data alla visione del mondo dei soggetti consiste la sfida scientifica insita nell’indagine qualitativa (*Ivi*, p. 17). Sul superamento di approcci tradizionali di tipo positivistico utilizzati nell’ambito educativo a favore di approcci ecologici (fenomenologici, etnografici, etc.), cfr. L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Research Methods in Education*, Routledge, London [etc.] 2007; e R. Bogdan, S.K. Biklen, *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theories and Methods*, Pearson, Allyn & Bacon, Boston [etc.] 2007.

¹⁵ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, cit., p. 59.

¹⁶ R. Semeraro, *L’analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione*, cit., p. 100.

Nella presente indagine, considerati i presupposti teorici e la multidimensionalità del focus, si fa riferimento a un approccio di tipo fenomenologico-ermeneutico¹⁷, che integra l'indirizzo eidetico e quello interpretativo¹⁸, e mira ad elaborare scientificamente “descrizioni interpretative”¹⁹. Vi confluiscono, in un unico orizzonte teorico e in un'appartenenza reciproca, due correnti: «per un verso l'ermeneutica costruendosi su ciò da cui prende le distanze conserva il suo originario, insuperabile presupposto fenomenologico, per un altro verso la fenomenologia non può a sua volta costituirsi senza un apporto interpretativo»²⁰. A prova dell'integrazione dei due versanti, risulta significativa l'affermazione heideggeriana secondo la quale «il senso metodico della descrizione fenomenologica è l'interpretazione»²¹. Tale convergenza costituisce l'esito di un percorso storico²² che ha dato luogo a un fecondo dialogo tra saperi, a positive “contaminazioni” tra correnti filosofiche e riflessione pedagogica, portando al graduale costituirsi nell'ambito delle scienze umane di peculiari strategie e metodi di ricerca sulla realtà umana, più consoni a fenomeni complessi come le relazioni educative.

Aspetti comuni ai due approcci, con chiare implicazioni nell'ambito pedagogico, si rinvencono nella rivalutazione dell'esperienza quale ambito in cui avviene il processo educativo, nel coinvolgimento del ricercatore e formatore, nella stretta correlazione tra soggettività e oggettività, nel senso di umiltà proprio dell'ascolto, nella disposizione etica dell'*epoché* husserliana²³.

La fenomenologia è lo studio dei fenomeni, ad ognuno dei quali inerisce un'essenza. La possibilità di cogliere le specificità essenziali di ogni fenomeno implica l'applicazione del principio husserliano dell'*epoché*, ossia della sospensione del giudizio, perché «giudicare le cose razionalmente o scientificamente significa volgersi alle cose stesse, risalire dai discorsi e dalle opinioni alle cose, interrogarle nel loro offrirsi ed eliminare tutti i pregiudizi ad esse estranei»²⁴. È un esercizio di consapevolezza dei propri pre-giudizi, di messa tra parentesi e di distanziamento da tutto ciò che è noto o già dato circa l'esperire quotidiano, da presupposizioni e abituali processi di significazione, per poter accedere con sguardo libero ai fenomeni indagati nel loro modo originario di darsi.

Dilthey rivendica la specificità della ricerca interpretativa, distinguendo le “scienze dello spirito” (scienze umane e storiche) dalle “scienze della natura” (scienze fisiche e naturali): nelle prime, in cui il ricercatore condivide la stessa natura dei soggetti che studia, il processo conoscitivo avviene attraverso la comprensione, mentre nelle “scienze della natura” la conoscenza assume le forme della spiegazione. Una distinzione coeva, strettamente connessa, è quella operata da Windelband fra “scienze nomotetiche”, finalizzate ad individuare leggi generali, e “scienze idiografiche”, orientate a cogliere l'individualità, unicità e irripetibilità dei fenomeni²⁵.

¹⁷ Cfr. M. Baldacci, *Metodologia della ricerca pedagogica*, cit., pp. 48-49.

¹⁸ Cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, cit., pp. 78-79.

¹⁹ M. van Manen, *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*, State University of New York Press, Albany 1990, p. 17.

²⁰ P. Malavasi, *Tra ermeneutica e pedagogia*, La nuova Italia, Firenze 1982, pp. 2-3.

²¹ M. Heidegger, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 1976, p. 58.

²² Cfr. C. Xodo Cegolon, *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*, La Scuola, Brescia 2003.

²³ D. Orlando Cian, *Metodologia della ricerca pedagogica*, cit., p. 103.

²⁴ E. Husserl, *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, cit., p. 42.

²⁵ Per i riferimenti a W. Dilthey (*Introduzione alle scienze dello spirito*, 1883) e a W. Windelband (*Storia e scienza della natura*, 1894), cfr. P. Corbetta, *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*, vol. I *I paradigmi di riferimento*, cit., pp. 32-33.

L'ermeneutica, dalle antiche origini, si riferisce propriamente all'interpretazione dei testi. Viene ripresa dal pensiero filosofico del Novecento con attenzione alla comprensione del significato che i soggetti conferiscono alla loro esperienza²⁶. Vi è uno stretto legame «tra il concetto di *comprensione*, che è alla base di ogni ermeneutica, e quello di *persona*, che proprio tramite la “comprensione” interpreta il mondo e cerca di “disvelarne” i significati. Il modello di uomo che l'ermeneutica prospetta è quello di un essere che è costitutivamente caratterizzato dall'interpretare e che è sempre aperto alla comprensione, all'altro, alla comunicazione interpersonale»²⁷. Nella prospettiva di Gadamer l'interpretazione del testo – e ciò vale anche per quella di un altro soggetto o di una situazione educativa – è lo stesso «modo di attuarsi della comprensione»²⁸. Tra due soggetti, così come tra interprete e testo, viene ristabilita la dimensione dell'ascolto, perché «chi vuole comprendere [...] dovrà mettersi, con la maggiore coerenza e ostinazione possibile, in ascolto dell'opinione del testo, fino al punto che questa si faccia intendere in modo inequivocabile e ogni comprensione solo presunta venga eliminata», disponendosi a lasciarsi dire qualcosa dal testo stesso²⁹. Nell'incontro reciproco con l'alterità, fatto di partecipazione e di distanza, il vissuto particolare di ognuno si apre a un orizzonte più ampio che continuamente “si fa” in una “fusione di orizzonti”.

L'ermeneutica elaborata da Ricoeur «sul piano metodologico tenta di conciliare, più analiticamente rispetto a Gadamer, la spiegazione con la comprensione»³⁰, cercando per quest'ultima una forma di oggettivazione. Nella prospettiva ricoeuriana secondo cui lo «“spiegare di più” aiuta a “comprendere meglio”»³¹, le due modalità conoscitive costituiscono due dimensioni di un unico processo interpretativo, due stadi di un unico “arco ermeneutico”³² quale dispositivo di una teoria dell'interpretazione: la spiegazione strutturale del testo pone le premesse necessarie alla comprensione, che diviene così interpretazione critica, non più ingenua, dell'oggetto stesso della ricerca.

Il processo di ricerca pedagogico fenomenologico-ermeneutico, ben oltre una descrizione statica, si rivolge all'«*infinita avventura del comprendere*» e si impegna nell'«interpretazione dei molteplici sensi dell'agire educativo, dell'educabilità come disposizione e possibilità esistenziale dell'esserci»³³. Assumendo come imprescindibile punto di partenza l'esperienza vissuta (*Erlebnis*), interroga e cerca di cogliere, «con delicatezza», in modo «pensosamente critico e cautamente rispettoso», le reti di significati che si sono depositati e si vanno strutturando nel soggetto, il suo modo unico e peculiare di conferire senso e valore a un certo fenomeno che esperisce³⁴.

Per un ricercatore ciò significa coltivare una disposizione allocentrica, ricettiva e responsiva nei confronti della realtà da indagare, accogliere l'altro secondo l'attitudine dell'ospitalità,

²⁶ L'indagine ermeneutica è volta a «comprendere un'esperienza così come è interpretata da quelli che la vivono» (M.Z. Cohen, D.L. Kahn, R.H. Steeves, *Hermeneutic Phenomenological Research. A Practical Guide for Nurse Researchers*, Sage, Thousand Oaks 2000, p. 3).

²⁷ E. Isidori, *Ermeneutica e pedagogia della persona*, cit., pp. 10-11.

²⁸ H.G. Gadamer, *Verità e metodo*, cit., p. 447.

²⁹ *Ivi*, p. 316.

³⁰ D. Orlando Cian, *Metodologia della ricerca pedagogica*, cit., p. 116.

³¹ P. Ricoeur, *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 2005, p. 33.

³² P. Ricoeur, *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*, Jaca Book, Milano 1989, p. 151.

³³ P. Malavasi, *Tra ermeneutica e pedagogia*, cit., p. 67. Cfr. in *Ivi*, p. 66, il richiamo al pensiero di Ricoeur, secondo cui lo «“stile” dell'interpretazione è il carattere di *lavoro infinito* che si connette al dispiegamento degli orizzonti delle esperienze attuali» (P. Ricoeur, *Dal testo all'azione*, cit., p. 66).

³⁴ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, cit., p. 80.

rispettandone il modo unico di venire alla presenza e salvaguardandone l'alterità, ed esercitare un costante impegno autoriflessivo con sguardo libero da preconcetti³⁵.

3.2 La postura e l'atteggiamento etico del ricercatore

Nell'attività di ricerca qualitativa il ricercatore è impegnato in processi dialogici e negoziali sul piano intersoggettivo, sia rispetto alla teoria che al contesto, assumendo precise connotazioni soggettive e socioculturali³⁶. Del resto, la ricerca scientifica in educazione, come qualsiasi pratica sociale, non è «decontestualizzata e libera da valore [...]». Essa dipende piuttosto da visioni del mondo collettivamente condivise, da orizzonti etici e premesse culturali³⁷.

Risulta quindi importante prendere in esame la questione del soggetto della ricerca, ossia riflettere sulla postura del ricercatore, intendendo con ciò il posizionamento, il modo di atteggiarsi, le dinamiche di distanziamento e coinvolgimento che quest'ultimo assume rispetto alla realtà indagata, alle persone coinvolte e al processo stesso di ricerca.

Tale questione si configura in termini di *etica epistemica*, «responsabilità etica che consiste nel vigilare e rendere trasparente, e perciò negoziabile, il processo epistemico attivato»³⁸; e in termini di «*rispetto* per tutto quello che i partecipanti alla ricerca condividono con il ricercatore»³⁹, facendo dono dei loro pensieri, e per i partecipanti stessi.

Riguardo al primo aspetto, si porta l'attenzione sul fatto che nell'orientamento qualitativo i presupposti dell'attività conoscitiva sono individuati nella riflessività e nella relazione intersoggettiva, ove la riflessività presuppone non un percorso puramente introspettivo di elaborazione interiore, ma un processo che mette in stretta relazione conoscere ed agire; e si sottolinea che il rigore è fondato sulla capacità di stabilire connessioni forti con il contesto e di “rendere conto” del loro processo evolutivo⁴⁰.

La disposizione alla pensosità consiste nel mettere in atto «quell'*epoché* che ci consente di pensare le premesse su cui si basano le nostre considerazioni e di vedere le cornici in e attraverso cui pensiamo, facciamo ricerca e lavoriamo in campo educativo»⁴¹; e nel prendere in esame «anche i prodotti del processo epistemico»⁴². Assumere la responsabilità riflessiva significa attenersi lungo l'intero percorso epistemico al vaglio critico dell'*epoché* e del principio di fedeltà al fenomeno indagato, coltivando «una mente sensibile al dato»⁴³ e guardandosi al contempo dalla pretesa di guadagnare un'attenzione pura e di ottenere una conoscenza trasparente dell'esperienza dell'altro⁴⁴.

³⁵ *Ivi*, pp. 91-115.

³⁶ Riguardo alla soggettività del ricercatore, cfr. P. Sorzio, *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Carocci, Roma 2005, pp. 35-39.

³⁷ L. Caronia, *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*, FrancoAngeli, Milano 2011, pp. 138-139.

³⁸ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, cit., pp. 221-222.

³⁹ *Ivi*, p. 238.

⁴⁰ F. Dovigo, *La ricerca qualitativa: piccola cartografia portatile*, in F. Dovigo (a cura di), *La qualità plurale*, cit., pp. 33-34. Cfr. anche L. Mortari, *Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata*, in “Education Sciences & Society”, 1, 2010, pp. 143-156.

⁴¹ L. Caronia, *Fenomenologia dell'educazione*, cit., p. 139.

⁴² L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, cit., p. 110.

⁴³ L. Mortari, *La fenomenologia empirica*, in L. Mortari, L. Ghirotto (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, cit., p. 55. L'Autrice spiega: «Una mente vuota non saprebbe interpellare l'altro, così come una troppo piena non riesce a stare in ascolto del dato. Da coltivare è una mente sensibile al dato, quella che sa usare i suoi pensieri per far parlare il testo, per portare all'evidenza il mondo di significati che il testo offre» (*Ibidem*). E ancora: «L'ascolto dell'altro richiede solo temporaneamente la messa tra parentesi delle proprie cornici di riferimento e dei propri saperi [...]. Poi per

Riguardo al secondo aspetto, si considera che molte sono le questioni etiche emergenti in un percorso di ricerca, a partire dal fatto che viene effettuata la raccolta dei dati grazie agli apporti delle persone. Proteggere i partecipanti significa prepararli e informarli adeguatamente, nonché instaurare una relazione di fiducia e di rispetto, il che risulta ancor più decisivo quando sono coinvolti soggetti in crescita.

Nel prendere anzitutto in considerazione gli strumenti etici messi a punto per definire il comportamento che il ricercatore dovrebbe assumere, si osserva che, al di là dei codici deontologici di categoria, in ambito educativo non vi è un codice di condotta univoco e riconosciuto a livello nazionale. Fra i diversi “codici etici” o *ethical guidelines* messi a punto su scala internazionale, nei quali peraltro bambini e ragazzi sono stati esplicitamente inclusi come soggetti partecipanti solo dopo molto tempo, un punto di riferimento per coloro che sono impegnati nella ricerca educativa nell’infanzia è costituito dall’*Ethical Code for Early Childhood Researchers*, elaborato nel 2014 dalla *European Early Childhood Education Research Association* (EECERA)⁴⁵. Nel codice, che tiene in debita considerazione la Convenzione sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza, sono anzitutto indicati principi etici riguardanti il rispetto per il bambino, la famiglia, la comunità e la società; i valori democratici; la giustizia e l’equità; le prospettive plurali di conoscenza; l’integrità, la trasparenza e le interazioni rispettose; la qualità e il rigore della ricerca; il contributo sociale.

Seguono linee guida per la pratica della ricerca, che prevedono una serie di responsabilità verso i partecipanti, il processo di ricerca, i risultati della ricerca e il processo di diffusione. Si trova infine una parte relativa alla pubblicazione della ricerca.

Sono richiamati gli aspetti di integrità professionale, rigore metodologico e competenza, in conformità, oltre che alle linee guida, anche alle norme etiche stabilite localmente, a livello nazionale e internazionale, nonché alla legislazione sulla protezione dei dati.

L’attuazione degli approcci partecipativi è concepita nello spirito degli articoli 3 e 12 della Crc, dando ai soggetti coinvolti l’opportunità di esprimere liberamente le loro opinioni su tutte le questioni che li riguardano compatibilmente con l’età.

Interessa a questo punto soffermarsi sulle responsabilità previste verso i partecipanti.

La partecipazione alla ricerca deve essere basata su un consenso volontario e informato, il che significa garantire informazioni complete sul contenuto, sullo scopo e sul processo della ricerca a tutti coloro che sono coinvolti, compresi i bambini, con modalità significative e adatte all’età, e dare la possibilità di esprimere il proprio accordo o meno a partecipare alla luce di tali informazioni, senza alcuna forma di costrizione. Il consenso costituisce un processo continuo e rinegoziabile e la partecipazione stessa può essere rivista lungo il percorso.

Ulteriori responsabilità sono relative all’anonimato e alla riservatezza, da garantire in ogni fase della ricerca. Il codice etico EECERA riconosce tutti i partecipanti quali “soggetti con diritti”, non oggetti, in linea con i diritti umani e con attenzione alle capacità di ognuno.

comprendere l’altro è necessario mettere in gioco le proprie competenze, ma con la cautela di utilizzarle come strumento non per l’affermazione delle proprie teorie, bensì per favorire l’emergenza dell’esperienza dell’altro nella forma di una datità per quanto possibile originaria» (L. Mortari, *Un metodo etico di ricerca*, in Id. (a cura di), *La ricerca per i bambini*, Mondadori, Milano 2009, pp. 79-93, p. 82).

⁴⁴ «Da cercare è una descrizione capace di rendere le qualità proprie dell’esperienza nel suo fluire senza pretendere di cristallizzarla in concetti che perseguano un’esattezza insostenibile dalla datità del reale» (L. Mortari, *La fenomenologia empirica*, in L. Mortari, L. Ghirotto (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, cit., p. 59).

⁴⁵ EECERA, *Ethical Code for Early Childhood Researchers*, March 2014 – revised version: May 2015 (<https://www.eecera.org/wp-content/uploads/2016/07/EECERA-Ethical-Code.pdf>; ultima consultazione: novembre 2021).

La partecipazione alla ricerca non deve essere discriminatoria. Devono essere evitate le situazioni di sfruttamento dei soggetti coinvolti e adottate misure affinché l'intrusione e il senso di pressione o stress siano minimi. Tutti i partecipanti hanno diritto a ricevere informazioni *in itinere* e alla conclusione della ricerca, nonché feedback regolari sul relativo processo ed esito.

I codici etici svolgono importanti funzionalità, in quanto proteggono i diritti basilari dei partecipanti⁴⁶, regolamentano la ricerca e promuovono la riflessione e la sensibilità del ricercatore. La mera adeguazione ad essi, tuttavia, non è in grado di generare comportamenti etici. Basti pensare, ad esempio, al fatto che le criticità emergenti sul campo educativo sono molte più di quelle contemplate dai codici; o considerare che l'idea, illusoria, di aver risolto ogni problema solo per aver espletato certe regole può portare alla deresponsabilizzazione.

Ben oltre gli aspetti procedurali, l'eticità della ricerca è «una questione che riguarda anzitutto il modo di essere del ricercatore»⁴⁷. Quella educativa è una ricerca che si gioca nella relazione, per cui devono essere predisposte le condizioni affinché i partecipanti possano stare autenticamente nelle situazioni che si presentano lungo il percorso. Si tratta di costruire «un'etica situata, concreta e priva di certezze apodittiche», le cui dimensioni valoriali non rimangano confinate a vaghe mozioni di principio o a generici decaloghi; «un'etica frutto di un percorso di negoziazione, che [...] coglie non solo la dimensione rappresentativa dell'esistente ma anche quella generativa, di possibile cambiamento e trasformazione della realtà»⁴⁸.

Inoltre, quando nell'indagine sono coinvolti i soggetti in crescita, la responsabilità etica si connota in modo specifico. La relazione di ricerca con i bambini e gli adolescenti, infatti, è «una relazione particolare, fortemente asimmetrica, che impone al ricercatore una responsabilità ontologica», nel senso che egli è responsabile della loro condizione d'essere durante tutto il processo euristico⁴⁹. Se «la delicatezza è sempre necessaria», essa «diventa un imperativo inaggirabile nel campo della ricerca educativa, dove gli altri sono spesso soggetti in età evolutiva»⁵⁰.

Occorre a questo punto accennare al ruolo svolto dai bambini nel processo di ricerca e alla significativa svolta avvenuta da una ricerca “sui” bambini a una ricerca “con” i bambini (*research with children*)⁵¹. La considerazione dei soggetti in crescita da meri “oggetti di studio” a collaboratori attivi, produttori di significati e detentori di diritti, viene ricondotta principalmente ai contributi provenienti dalla sociologia dell'educazione inglese e dalla Convenzione Onu del 1989. Nella sociologia dell'infanzia diviene centrale il concetto di *agency*, per cui il bambino viene

⁴⁶ La loro elaborazione si è imposta a seguito di situazioni negative o dannose per i soggetti che erano stati coinvolti in alcune ricerche.

⁴⁷ L. Mortari, *L'etica nella ricerca per i bambini*, in Id. (a cura di), *La ricerca per i bambini*, cit., pp. 39-57, p. 45.

⁴⁸ F. Dovigo, *La ricerca qualitativa: piccola cartografia portatile*, in F. Dovigo (a cura di), *La qualità plurale*, cit., p. 35.

⁴⁹ L. Mortari, *L'etica nella ricerca per i bambini*, in Id. (a cura di), *La ricerca per i bambini*, cit., p. 52.

⁵⁰ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, cit., p. 88. Cfr. anche Id., *The ethic of delicacy in phenomenological research*, in “International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being”, 3, 2008, pp. 3-17.

⁵¹ Cfr. J. Barker, S. Weller, *Never Work With Children?. The Geography of Methodological Issues in Research With Children*, in “Qualitative Research”, 3, 2003, pp. 207-227; P. Darbyshire, *Guest Editorial: From Research On Children To Research With Children*, in “Neonatal, Paediatric and Child Health Nursing”, 3, 2000, pp. 2-3. La denominazione *research with children* si afferma con il nuovo millennio, ma la riflessione che vi è alla base aveva preso le mosse in ambito scientifico già a partire dagli anni Novanta del secolo scorso. La letteratura sulla ricerca con i bambini, basandosi sulla pubblicazione di monografie fondamentalmente anglofone, utilizza l'espressione *research with children*, in cui il termine “children” ha un significato ampio e include tutti i soggetti dalla nascita fino ai diciotto anni.

riconosciuto capace di esercitare un ruolo attivo e intenzionale nella costruzione dei contesti sociali della sua quotidianità⁵².

Da un punto di vista prettamente pedagogico, Mortari concretizza in termini operativi l'espressione "ricerca con i bambini" o *child-friendly research*⁵³ nelle azioni epistemiche dell'ascoltare⁵⁴ e del far partecipare, volte a realizzare una *children-centred research*⁵⁵, declinandole entro l'orizzonte del pensiero fenomenologico, i cui principi euristici si fondano sul rispetto per l'alterità dell'altro⁵⁶.

Quando si parla di *research with children* occorre di volta in volta riflettere sulle motivazioni che spingono a promuovere la partecipazione dei soggetti in crescita, valutare in modo critico se e come abbia senso coinvolgerli, distinguere le proposte e il carico di lavoro cognitivo in base all'età e al contesto⁵⁷. Una buona ricerca in ambito educativo, infatti, deve saper valorizzare le qualità specifiche della condizione infantile e adolescenziale e al contempo tenerne in considerazione bisogni e istanze, trovando di volta in volta un "giusto" equilibrio, senza cedere alle visioni semplificatrici e contrapposte dell'infanzia che hanno attraversato lo sviluppo dei diritti dei bambini⁵⁸ e si sono ripresentate nel passaggio stesso dalla ricerca "sui" bambini alla ricerca "con" i bambini, considerati ora indifesi e bisognosi di protezione, ora autonomi e capaci. Bambini e adolescenti «sono soggetti competenti, ma anche vulnerabili; sanno partecipare ma è necessario valutare cosa comporta ai differenti livelli di età questo impegno; sanno essere attivi ma hanno anche bisogno di passività»⁵⁹.

Secondo Mortari, ai soggetti in crescita deve essere offerta «una ricerca *non solo sull'educativo ma educativa*», per cui l'esperienza indagata, qualunque esito produca sul piano teorico, sia imprescindibilmente «significativa per i partecipanti, ossia vissuta positivamente e capace di favorire lo sviluppo della persona»⁶⁰. Al centro deve essere sempre messa «una *valutazione del potenziale educativo della ricerca per i soggetti*», siano essi bambini, preadolescenti o adolescenti. In altre parole, da parte del ricercatore la scelta del livello e dei modi della loro partecipazione deve essere guidata dall'«intenzione di offrire una buona qualità delle esperienze in cui vengono coinvolti i soggetti»⁶¹, in modo che essi possano apprendere e trarre contributi positivi sul piano della crescita, già nel presente oltre che in ottica futura.

L'etica della ricerca educativa intenzionalmente rivolta a bambini e ragazzi è perciò individuata da Mortari a partire dal concetto di ricerca che «non può essere "sui" bambini, ma nemmeno solo

⁵² Cfr. A. James, A. Prout (eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, Falmer, London 1990; B. Mayall, *Children's Childhoods: Observed and Experienced*, Falmer, London 1994; J. Qvortrup *et alii* (eds.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, Avebury Press, Aldershot 1994.

⁵³ G. MacNaughton, K. Smith, K. Davis, *Researching With Children*, in J.A. Hatch (ed.), *Early Childhood Qualitative Research*, Routledge, New York 2007, p. 159.

⁵⁴ Esperienze di riferimento nello sviluppo e diffusione di metodi e tecniche utilizzate nel fare ricerca con i bambini più piccoli sono descritte in A. Clark, P. Moss, *Listening to Young Children. The Mosaic Approach*, National Children's Bureau, London 2001; P. Lancaster, *Listening to Young Children*, Open University Press, Maidenhead 2003; Id., *RAMPS. A Framework for Listening to Children*, Daycare Trust, London 2006.

⁵⁵ Cfr. J. Barker, S. Weller, *Never Work With Children?*, cit., p. 38.

⁵⁶ Cfr. L. Mortari, *La ricerca con i bambini*, in Id. (a cura di), *La ricerca per i bambini*, cit., pp. 5-38.

⁵⁷ *Ivi*, p. 12.

⁵⁸ Basti pensare alle posizioni dei "Child Savers" e dei "Kiddy Libers".

⁵⁹ *Ivi*, p. 14.

⁶⁰ L. Mortari, *L'etica nella ricerca per i bambini*, in Id. (a cura di), *La ricerca per i bambini*, cit., p. 54.

⁶¹ L. Mortari, *La ricerca con i bambini*, in Id. (a cura di), *La ricerca per i bambini*, cit., p. 14. L'Autrice sostiene che «è necessario passare dal *principio sottrattivo*, che informa i codici etici, cioè il principio dell'«evitare danni», al *principio proattivo* del «cercare di produrre benefici»» (Id., *L'etica nella ricerca per i bambini*, in Id. (a cura di), *La ricerca per i bambini*, cit., pp. 47-48).

“con” i bambini, bensì anche “per” i bambini»⁶². Nella riconcettualizzazione della ricerca come azione “per”⁶³ sono messe in luce dimensioni autenticamente etiche del fare ricerca, in quanto “per” indica l’impegno responsabile per l’altro. Avere a cuore e cercare il massimo beneficio possibile per l’altro rimanda all’agire con cura, possibile nella misura in cui il ricercatore fa proprie alcune direzionalità etiche, quali «l’aver rispetto, il sentirsi responsabili, il procurare condizioni che migliorano la qualità dell’esperienza, l’essere capaci di una logica donativa»⁶⁴.

3.3 La costruzione “in divenire” del disegno di ricerca

In linea con il quadro teorico delineato e con l’approccio fenomenologico-ermeneutico, la ricerca empirica si è sviluppata sul piano “esplorativo-conoscitivo” a partire da una domanda-guida, punto di partenza del percorso, circa le rappresentazioni che hanno gli adolescenti sul proprio diritto di essere ascoltati nel contesto scolastico.

L’indagine si è focalizzata sul primo versante del binomio ascolto-partecipazione, prefigurato da Occhiogrosso come iniziale gradino, che «tende a uscire dalla logica della protezione per considerare i minorenni soggetti portatori di diritti pieni e quindi tesi ad affermare i loro diritti (in ambito familiare, sociale ecc.), per realizzare il proprio benessere e porsi come parte attiva della società»⁶⁵; e indicato da Mortari quale azione epistemica alla base di ricerche intenzionalmente rivolte ai soggetti in crescita, «affermando la necessità di accedere al loro punto di vista, sia per conoscere il loro mondo sia allo scopo di usare i dati raccolti per migliorare i servizi a loro destinati»⁶⁶. Un ascolto, dunque, non solo come argomento su cui riflettere, ma anche come *metodo* di ricerca educativa⁶⁷.

I diritti umani, in particolare se riferiti ai soggetti in crescita, si dipanano nella relazione. La qualità di contesti educativi basati su processi dialogici e partecipativi comporta l’assunzione di doveri e di precipue responsabilità da parte del mondo adulto. Al contempo non possono esistere i diritti dei bambini e degli adolescenti senza sapere cosa i bambini e gli adolescenti stessi pensino dei loro diritti e, più in generale, della loro vita quotidiana⁶⁸. Nelle situazioni in cui gli adulti cercano di farsene portavoce vi è uno scarto, dato dal fatto che essi hanno una diversa cultura e prospettiva sulle cose⁶⁹.

⁶² L. Mortari, *L’etica nella ricerca per i bambini*, in Id. (a cura di), *La ricerca per i bambini*, cit., p. 54.

⁶³ Con l’auspicio in letteratura del superamento di una ricerca “su” e “per” i bambini in favore di una ricerca “con”, si intende evidenziare che i bambini sono in grado di collaborare in modo competente (M.K.E. Lahman, *Always Othered*, in “Journal of Early Childhood Research”, 6, 2008, pp. 281-300, p. 295), prendendo le distanze da una ricerca “per” scorretta ed errata dal punto di vista etico e politico, in cui i ricercatori rappresentano gli esperti mentre i partecipanti sono considerati solo come semplici destinatari di teorie elaborate per loro.

⁶⁴ L. Mortari, *Etica della cura ed etica della ricerca*, in Id. (a cura di), *La ricerca per i bambini*, cit., pp. 59-78, p. 64. Cfr. anche L. Mortari, *La pratica dell’aver cura*, Bruno Mondadori, Milano 2006.

⁶⁵ F.P. Occhiogrosso, *Una riflessione introduttiva: il bambino e il suo ascolto tra protagonismo e protezione*, in Presidenza del Consiglio dei Ministri et alii, *Relazione sulla condizione dell’infanzia e dell’adolescenza in Italia 2008-2009*, cit., p. XXI.

⁶⁶ L. Mortari, *La ricerca con i bambini*, in Id. (a cura di), *La ricerca per i bambini*, cit., p. 7.

⁶⁷ L. Santelli Beccegato, *Postfazione*, in D. Ciotta (a cura di), *Elogio dell’ascolto nella società in crisi*, cit., pp. 121-125, p. 122.

⁶⁸ V. Belotti, *Decidere e prendere parte alle decisioni*, in Centro nazionale di documentazione e analisi per l’infanzia e l’adolescenza – V. Belotti (a cura di), *Costruire senso, negoziare spazi*, cit., pp. 1-134, p. 99.

⁶⁹ Cfr. J. Harden et alii, *Can’t Talk, Won’t Talk? Methodological Issues in Researching Children*, in “Sociological Research Online”, 5, 2000 (<http://www.socresonline.org.uk/5/2/harden.html>; ultima consultazione: novembre 2021).

Nel presente lavoro si è scelto di mettersi in ascolto degli adolescenti, raccogliendo informazioni dirette e avvicinandosi al loro orizzonte linguistico e comunicativo. «Mettere al centro della ricerca il soggetto corrisponde a una precisa opzione teorica, che lo considera attore dinamico, in stretta interazione con il contesto sociale e culturale in cui vive»⁷⁰, di cui si considera qui quello scolastico, in quanto ambiente di sviluppo privilegiato nell'accompagnare il percorso di crescita. Nel rivolgersi agli adolescenti si è cercato di conoscere i significati che essi attribuiscono all'essere ascoltati, comprendere quali sono le sottese situazioni esperienziali e capire come favorire nel modo più adeguato tale bisogno-diritto. L'intento è stato quello di offrire loro un'occasione significativa di presa di consapevolezza sui diritti di ascolto-partecipazione e di riflessione sulle questioni inerenti che li riguardano, a partire dal contesto scolastico.

La costruzione del disegno di ricerca è stata definita – nel titolo del paragrafo – “in divenire”, perché ha incontrato modifiche *in itinere* e si è evoluta nel tempo. Si tratta di un processo, del resto, che appartiene alle dinamiche della ricerca qualitativa, che

consente di riconoscere il particolare valore che assumono i momenti di discontinuità e rottura all'interno del percorso evolutivo dell'indagine, come esperienze che favoriscono il “riorientamento gestaltico” del ricercatore, un cambiamento di prospettiva nei confronti dell'oggetto di studio e del suo significato. È questo il motivo per cui spesso per descrivere la realizzazione di una ricerca qualitativa si usano metafore come il bricolage, il patchwork, il montaggio cinematografico o l'improvvisazione jazz⁷¹.

Inizialmente l'indagine circa le rappresentazioni degli adolescenti sul diritto di ascolto a scuola era stata pianificata come forma di ricerca esplorativa con cui avviare uno studio sul campo⁷²; quest'ultimo consisteva in una proposta “progettuale-operativa” di educazione ed espressione dei diritti umani di ascolto-partecipazione rivolta ad adolescenti e bambini nel contesto scolastico.

Mentre la prima fase prevista è stata realizzata, la seconda ha conosciuto uno sviluppo nella sola forma di elaborazione preparatoria⁷³, prima, a causa di mutate condizioni e nuove esigenze da parte delle scuole coinvolte⁷⁴, che hanno portato a dilazionare l'avvio del percorso e a rimodularlo⁷⁵, poi, a causa della diffusione della pandemia da Covid-19⁷⁶ e del perdurare delle complessità dell'emergenza sanitaria⁷⁷, che ha toccato le interdipendenze tra locale e globale e ha avuto

⁷⁰ E. Besozzi, *Introduzione*, in Id. (a cura di), *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione alla vita adulta*, Carocci, Roma 2009, pp. 13-18, p. 14.

⁷¹ F. Dovigo, *La ricerca qualitativa: piccola cartografia portatile*, in F. Dovigo (a cura di), *La qualità plurale*, cit., p. 25.

⁷² Nella presentazione delle forme di ricerca qualitativa, Coggi e Ricchiardi affermano che vi è «una forma di ricerca detta *esplorativa*, di norma qualitativa, con cui si avvia uno studio sul campo, che assume connotazioni differenti a seconda degli scopi» (C. Coggi, P. Ricchiardi, *Progettare la ricerca empirica in educazione*, cit., p. 27).

⁷³ Se ne dà traccia nel par. 3.2.2.

⁷⁴ Con i dirigenti scolastici e gli insegnanti delle scuole coinvolte erano stati presi contatti e avviati accordi nel corso dell'a.s. 2018/19. I cambiamenti, avvenuti nel passaggio all'anno scolastico successivo, sono stati dovuti principalmente all'avvicendamento dei docenti e alla ridefinizione della gestione della progettualità.

⁷⁵ L'intervento, previsto per il primo quadrimestre dell'a.s. 2019/20, è stato in seguito rivisto e posticipato alla primavera del 2020.

⁷⁶ In data 11 marzo 2020 l'Oms ha definito la diffusione del Covid-19 non più una epidemia confinata ad alcune zone geografiche, ma una pandemia diffusa in tutto il pianeta (<https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>; ultima consultazione: ottobre 2021).

⁷⁷ A seguito dell'emergenza di sanità pubblica di interesse internazionale dichiarata dall'Oms, in Italia il 31 gennaio il Consiglio dei Ministri ha dichiarato lo stato di emergenza sanitaria per l'epidemia da nuovo coronavirus (cfr. Delibera del Consiglio dei Ministri – 31 gennaio 2020, *Dichiarazione dello stato di emergenza in conseguenza del rischio*

ripercussioni sulla vita delle persone a più livelli, condizionando fortemente le relazioni sociali e, nello specifico, la quotidianità di bambini e adolescenti. Anche la realtà scolastica, come molti altri contesti di vita, è andata incontro a cambiamenti in seguito alle misure di contenimento del contagio quali i periodi di lockdown e le varie restrizioni, pur senza interrompere il percorso di apprendimento. La proposta formativa è stata garantita mediante strumenti informatici o tecnologici, nelle forme di “didattica a distanza” e/o di “didattica digitale integrata”⁷⁸.

«Fare ricerca al tempo del Covid-19, su un tema non direttamente impegnato a rilevare le conseguenze della pandemia» è apparso «come una azione sfidante [...]. Un inatteso che non può essere trascurato determina una revisione delle procedure e delle pratiche di ricerca»⁷⁹ pianificate.

Sondando il terreno durante il periodo estivo e all’inizio dell’anno scolastico successivo nelle scuole e in alcune realtà educative che collaborano con le scuole, si sono riscontrate difficoltà nel poter effettuare una proposta progettuale sul campo, anche in forma parziale.

Mettendosi dunque più attentamente in ascolto della situazione, si è ritenuto opportuno indagare se le percezioni sull’ascolto a scuola fossero cambiate e se emergessero specifiche riflessioni, istanze, sollecitazioni, proposte. Abbandonata l’ipotesi di realizzare un intervento sul campo, il percorso di ricerca è stato ridisegnato con l’elaborazione di un’ulteriore fase di carattere esplorativo, in cui è stata proposta ad altri adolescenti l’indagine circa le rappresentazioni sul diritto di ascolto.

Il carattere di rilievo della ricerca viene individuato dunque nell’aver esplorato uno stesso fenomeno prima e dopo la diffusione della pandemia da Covid-19. Si fa perciò riferimento a due fasi “esplorativo-conoscitive”, svoltesi la prima nel 2019 e la seconda nel 2021, che possono essere definite rispettivamente “pre-pandemiche” e “post-pandemiche”, ove la pandemia rappresenta un evento che ha determinato conseguenze irreversibili con cui non ci si può non confrontare⁸⁰.

Lo scenario che ha fatto da sfondo nella seconda fase è stato quello comunemente noto come “emergenza”, con connotazione di urgenza, gravità, elevata problematicità, variamente aggettivata: sanitaria, politica, economica, sociale, pedagogica, psicologica, climatica, ecologica. Tale termine,

sanitario connesso all’insorgenza di patologie derivanti da agenti virali trasmissibili, pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n. 26 del 1° febbraio 2020).

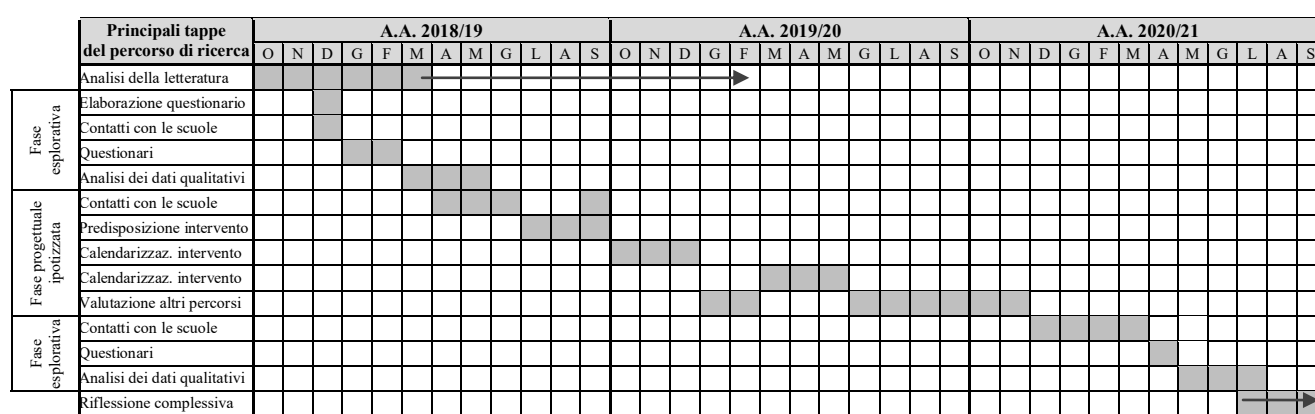
⁷⁸ La “didattica a distanza”, attuata soprattutto nel lungo periodo di lockdown a livello nazionale (marzo-maggio 2020), si riferisce a una modalità di didattica che, pur «nella consapevolezza che nulla può sostituire appieno ciò che avviene, in presenza, in una classe», consente a studenti e insegnanti di proseguire il percorso di formazione e apprendimento anche se “fisicamente” distanti, mediante «il collegamento diretto o indiretto, immediato o differito, attraverso videoconferenze, videolezioni, chat di gruppo; la trasmissione ragionata di materiali didattici, attraverso il caricamento degli stessi su piattaforme digitali e l’impiego dei registri di classe in tutte le loro funzioni di comunicazione e di supporto alla didattica, con successiva rielaborazione e discussione operata direttamente o indirettamente con il docente, l’interazione su sistemi e *app* interattive educative propriamente digitali» (Miur, Nota prot. 388 del 17 marzo 2020). La “didattica digitale integrata”, rivolta a tutti gli studenti della scuola secondaria di secondo grado e, qualora emergessero necessità di contenimento del contagio o in caso di nuovo lockdown, agli alunni di tutti i gradi di scuola, è intesa «come metodologia innovativa di insegnamento-apprendimento, [...] come modalità didattica complementare che integra la tradizionale esperienza di scuola in presenza» (Decreto recante “*Adozione delle Linee guida sulla Didattica digitale integrata, di cui al Decreto del Ministro dell’Istruzione 26 giugno 2020, n. 39*”; Allegato A. *Linee guida per la Didattica digitale integrata*).

⁷⁹ A. Quagliata, M. Baldini, L. Bianchi, G. Castagno, I. Guerini, F. Scollo, *Narrare la ricerca al tempo del Covid: gli attesi imprevisti e la ricerca qualitativa*, in V. Carbone, G. Carrus, F. Pompeo, E. Zizioli (a cura di), *La ricerca dipartimentale ai tempi del Covid-19*, Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione – Università degli Studi Roma Tre, Roma TrE-Press, Roma 2021, pp. 381-394, p. 386.

⁸⁰ Il concetto di irreversibilità indica nella sua definizione corrente l’impossibilità di tornare indietro o, quantomeno, di ripristinare la stessa situazione di partenza (per una lettura in ambito pedagogico, cfr. P. Bertolini, *Intenzionalità, rischio, irreversibilità, utopia*, cit.). Riprendendo quanto già aveva precedentemente affermato Margiotta, «dopo questa crisi nulla sarà più come prima» (cfr. M. Baldacci, F. Frabboni, U. Margiotta, *Longlife/Longwide Learning. Per un trattato europeo della formazione*, Mondadori, Milano 2012).

poi, in pedagogia viene associato spesso a quello di “crisi” educativa⁸¹. Nell’effettuare l’indagine, tuttavia, si è inteso accostare tale situazione come concetto epistemologicamente strutturale alla pedagogia e alla pratica dell’educare: “emergenza” come “emergente”, ossia come «ciò che “viene a galla”, che “risale dal fondo” [...], che si discosta pedagogicamente dalla fitta trama della quotidianità, dal processo e dall’agire educativi, al punto da interrogarci, da attivare la nostra attenzione di educatori, pedagogisti o ricercatori»⁸². In una lettura che tiene vicini i due termini, l’“emergenza” generata dalla pandemia è stata reinterpretata come imprevisto che irrompe, di fronte al quale adottare uno sguardo che sappia cogliere l’“emergente” educativo/pedagogico, approcciandosi con speranza nelle possibilità dell’educabilità umana⁸³. Inoltre, l’indagine qualitativa sa mostrare nei confronti delle dimensioni emergenti dei fenomeni una specifica capacità di ascolto⁸⁴.

Si riporta di seguito una visione d’insieme indicativa del percorso di ricerca.



Tab. 1: Diagramma di Gantt sul percorso di ricerca

Le fasi “esplorativo-conoscitive” realizzate rientrano nel tipo di ricerca così definita: “orientata alla conoscenza”, ossia che «appare concepita in uno spazio maggiormente distanziato dalle urgenze dell’azione, e spesso è diretta a risolvere problemi epistemici interni alla disciplina, privi di rilevanza immediata per la pratica educativa, il che, beninteso, non significa che in seconda battuta le conoscenze prodotte da questo tipo di ricerca non possano rivelarsi utili per la pratica»⁸⁵; “osservativa”, cioè finalizzata a «studiare le condotte e le condizioni che le suscitano, senza perturbarne lo svolgimento naturale», nella forma dell’indagine, più generica o dal campione

⁸¹ L. Milani, *Emergenza educativa e “corpo” docente*, in “Pedagogia oggi”, 1, 2021, pp. 35-41, p. 37. L’Autrice fa riferimento a: F. Frabboni, *Emergenza educazione. La scuola in una società globalizzata*, Utet, Torino 2003; M.V. Isidori, A. Vaccarelli, *Pedagogia dell’emergenza, didattica nell’emergenza. I processi formativi nei contesti di criticità individuali e collettive*, FrancoAngeli, Milano 2013; G. Annacontini, *Dal “valore soggettivo” al “bene comune”*, in “MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni”, 2, 2017, pp. 35-47; S. Olivieri (a cura di), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2018; M. Fabbri, *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*, Scholé, Brescia 2019.

⁸² L. Milani, *Emergenza educativa e “corpo” docente*, p. 36.

⁸³ Cfr. G. Vico, *Emergenza educativa e oblio del perdono*, Vita e Pensiero, Milano 2009.

⁸⁴ F. Dovigo, *La ricerca qualitativa: piccola cartografia portatile*, in F. Dovigo (a cura di), *La qualità plurale*, cit., p. 25.

⁸⁵ M. Baldacci, *Metodologia della ricerca pedagogica*, cit., p. 41. All’interno della ricerca empirica, la ricerca “orientata alla conoscenza” e la ricerca “orientata alle decisioni” sono concepite quali dispositivi rispettivamente di «comprensione dei fenomeni educativi» e di «trasformazione delle situazioni formative». La ricerca “orientata alle decisioni” implica atti di scelta, decisioni riguardo a una dimensione di intervento formativo. Ad ogni modo, viene precisato che «qualsivoglia ricerca, per essere definita tale, deve proporsi, in qualche modo, anche finalità di natura conoscitiva» e che «parallelamente, la ricerca ha sempre potenziali ricadute di ordine pratico e i suoi risultati conoscitivi possono diventare ingredienti di un processo decisionale» (*Ivi*, p. 40).

numericamente più circoscritto rispetto alla forma dell'inchiesta⁸⁶; «ricognitiva-constatativa», «mossa dall'intenzione di raccogliere informazioni per comprendere un fenomeno e incrementare il quadro delle conoscenze su un certo tema», «fondamentalmente interessata a raccogliere il punto di vista» dei soggetti e volta «ad aumentare la quantità e la qualità delle conoscenze su di essi»⁸⁷, «a comprendere le cose così come accadono» nel senso di «capire come si attuano certe intenzioni pedagogiche, come sono percepite certe esperienze dai soggetti che le vivono, quali effetti produce nel contesto il realizzare certe attività»⁸⁸.

3.3.1 Le due fasi “esplorativo-conoscitive”: domande e obiettivi di ricerca, partecipanti, strumenti

La prima fase “esplorativo-conoscitiva”, definita “pre-pandemica”, si è svolta a partire dalla seguente domanda di ricerca: quali sono le conoscenze e le rappresentazioni che gli adolescenti attribuiscono al diritto di essere ascoltati a scuola? L'obiettivo di ricerca connesso è così individuato: interrogare ed analizzare le conoscenze e le rappresentazioni che gli adolescenti attribuiscono al diritto di essere ascoltati a scuola.

L'individuazione del campione è avvenuta considerando i seguenti criteri: distribuzione geografica, relativa alla popolazione scolastica della provincia di Padova; tipologia di scuola, costituita dall'istruzione tecnica, che nell'impianto del sistema scolastico della secondaria superiore si colloca in linea generale fra il frame socio-culturale del liceo, centrato prevalentemente sulla dimensione cognitiva, e quello dell'istruzione e formazione professionale, orientato maggiormente sulla cultura pratica⁸⁹; fascia d'età, rappresentata dagli adolescenti iscritti alla classe seconda della scuola secondaria di secondo grado, che si collocano in un momento di transizione (né di ingresso né di uscita) di tale percorso scolastico e nella prima parte della tarda adolescenza⁹⁰.

L'indagine empirica ha coinvolto 50 studenti di classe seconda frequentanti tre istituti tecnici della provincia e della città di Padova. Il campione risulta abbastanza omogeneo rispetto all'appartenenza di genere con una lieve maggioranza femminile, che si attesta sui quattro punti percentuali in più.

⁸⁶ C. Coggi, P. Ricchiardi, *Progettare la ricerca empirica in educazione*, cit., pp. 20-21. Nella classificazione della ricerca empirica, la ricerca “osservativa” si distingue da quella “con intervento”, la quale, una volta individuato un problema, prevede «l'introduzione di un cambiamento, al fine di verificarne gli effetti, per costruire nuova conoscenza (esperimento) o per risolvere, attraverso l'intervento, la situazione problematica (ricerca-azione)» (*Ivi*, p. 22).

⁸⁷ L. Mortari, *L'etica nella ricerca per i bambini*, in Id. (a cura di), *La ricerca per i bambini*, cit., pp. 52-53. Sono individuati due orientamenti della ricerca empirica nell'ambito delle scienze umane: una ricerca “ricognitiva-constatativa” e una ricerca “esperienziale-trasformativa”. Quest'ultima «è mossa dall'intenzione di modificare il contesto nel quale si realizza il processo epistemico»; «è una ricerca non alternativa a quella ricognitiva, bensì comprensiva di questa e con un obiettivo di più ampia portata, perché intende anzitutto contribuire a migliorare la qualità dei contesti di apprendimento e più in generale la qualità dei contesti di vita dei bambini» e degli altri soggetti (*Ivi*, p. 53).

⁸⁸ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, cit., p. 13.

⁸⁹ Cfr. M. Travagliati, *Nell'istruzione liceale, tecnica e professionale: background familiare e habitus scolastico*, in E. Besozzi (a cura di), *Tra sogni e realtà*, cit., pp. 127-140.

⁹⁰ L'Unicef e i suoi partner (Unfpa, Who, Unaids) individuano una prima adolescenza (10-14 anni) e una tarda adolescenza (15-19 anni) (cfr. Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo 2011*, cit., p. 6).

Istituti Tecnici: classi seconde a.s. 2018/19	maschi	femmine	Totale
I.I.S. “Kennedy” – Monselice (Pd)	4	18	22
I.I.S. “Newton-Pertini” – Camposampiero (Pd)	5	5	10
I.T.I.S. “Marconi” – Padova	15	3	18
Totale	24	26	50

Tab. 2: Campione della prima fase “esplorativo-conoscitiva”

La seconda fase “esplorativo-conoscitiva”, definita “post-pandemica”, si è svolta a partire dalla seguente domanda di ricerca: quali sono le conoscenze e le rappresentazioni che gli adolescenti attribuiscono al diritto di essere ascoltati a scuola con riferimento all’esperienza scolastica nel particolare periodo di “didattica digitale integrata”? L’obiettivo di ricerca connesso è così individuato: interrogare e analizzare le conoscenze e le rappresentazioni che gli adolescenti attribuiscono al diritto di essere ascoltati a scuola con riferimento alla loro esperienza scolastica nel particolare periodo di “didattica digitale integrata”.

L’individuazione del campione è avvenuta mantenendo gli stessi criteri della precedente fase. Sono state contattate le scuole coinvolte nel 2019, ottenendo disponibilità da parte dell’Istituto tecnico “Kennedy” di Monselice⁹¹ con la partecipazione di 50 studenti di diversi indirizzi⁹². Rispetto all’appartenenza di genere, si riscontra una maggioranza maschile con sedici punti percentuali in più.

I.I.S. “Kennedy” – Monselice (Pd): classi seconde a.s. 2020/21	maschi	femmine	Totale
Indirizzo Turismo (settore economico)	2	19	21
Indirizzo Agraria, Agroalimentare e Agroindustria (settore tecnologico)	18	2	20
Indirizzo Informatica e Telecomunicazioni (settore tecnologico)	9	0	9
Totale	29	21	50

Tab. 3: Campione della seconda fase “esplorativo-conoscitiva”

Per raccogliere le rappresentazioni degli adolescenti sul tema oggetto d’indagine è stato predisposto un questionario a domande aperte, intitolato “Essere ascoltati a scuola”. Esso è stato riproposto nella seconda fase sottolineando, in un breve testo esplicativo di accompagnamento, di fare riferimento al periodo scolastico allora vissuto legato alla “didattica digitale integrata”.

Pur non rappresentando uno strumento proprio della ricerca qualitativa, si è optato per l’utilizzo del questionario in quanto, nell’interfacciarsi con l’organizzazione dell’istituzione scolastica, risultava meno impegnativo nei termini della sottrazione di tempo-scuola e delle questioni in materia di privacy⁹³.

Il questionario viene definito: «un espediente per assicurare le risposte a determinate domande per mezzo di un formulario che l’intervistato stesso riempie»⁹⁴; «uno strumento che contiene un certo numero di domande organizzate in modo tale da ottenere informazioni in forma scritta, precise e

⁹¹ I contatti con il dirigente scolastico e gli insegnanti sono stati avviati dal mese di dicembre 2020. Le scuole stavano attraversando ancora una situazione contrassegnata da incertezza e delicatezza, data, oltre che dall’emergenza sanitaria con le diverse misure di contenimento e gestione, anche dal reiterato posticipo a livello nazionale della possibilità di riprendere le attività didattiche in presenza. Dopo aver ottenuto la delibera del Collegio Docenti e l’autorizzazione firmata dai genitori degli studenti partecipanti, è stato possibile effettuare l’indagine. Le tempistiche di gestione si sono allungate per l’alternanza della frequenza scolastica degli alunni in presenza e a distanza.

⁹² Gli indirizzi di studio hanno permesso un minimo di variabilità interna del campione, ma nel complesso della ricerca non sono stati oggetto di interesse quali variabili.

⁹³ In un primissimo momento era stata valutata la possibilità di realizzare dei focus group, propriamente esplorativi (cfr. S. Corrao, *Il focus group*, FrancoAngeli, Milano 2000; V.L. Zammuner, *I focus group*, il Mulino, Bologna 2003; C. Albanesi, *I focus group*, Carocci, Roma 2004).

⁹⁴ W.J. Goode, P.K. Hatt, *Metodologia della ricerca sociale*, il Mulino, Bologna 1971, p. 212.

confrontabili»⁹⁵; «una lista organizzata di domande che vengono poste per scritto, nelle stesse condizioni, a un gruppo abitualmente ampio di soggetti allo scopo di raccogliere informazioni, di conoscere opinioni, atteggiamenti, intenzioni e azioni compiute»⁹⁶.

Se in generale il questionario è finalizzato a «privilegiare la ricerca di uniformità rispetto all'inseguimento dell'individualità, la ricerca di ciò che accomuna gli individui piuttosto che di ciò che li distingue»⁹⁷, tuttavia nel formato aperto consente di rispondere a domande e finalità di tipo «esplorativo-conoscitivo». Quando «l'obiettivo del ricercatore è giungere alla comprensione di un fenomeno, più che alla spiegazione di un fattore sulla base di altri»⁹⁸, «misurare la salienza soggettiva di un "oggetto", o il modo stesso in cui gli individui categorizzano o concettualizzano certi oggetti, l'uso del formato aperto è il più appropriato»⁹⁹.

La scelta fra domande aperte o chiuse «dipende dal contesto in cui si svolge la ricerca»¹⁰⁰, dunque dalla natura del fenomeno indagato e dagli intenti della ricerca. Infatti «la stessa tecnica di rilevazione [...] può essere applicata in modo da generare dati con diversi gradi di strutturazione»¹⁰¹. Il questionario con sole domande aperte viene classificato con medio grado¹⁰², in base alla regola empirica della diretta proporzionalità tra la strutturazione del questionario e la numerosità del campione: più grande è la dimensione del campione, più il questionario deve essere strutturato, a domande chiuse, a risposte numeriche; più piccola è la dimensione del campione, meno il questionario può essere strutturato, a domande aperte, a risposte testuali¹⁰³.

Le domande aperte non forniscono alternative predefinite di risposta, ma lasciano libertà espressiva al rispondente. Le risposte a bassa strutturazione¹⁰⁴ che ne provengono presentano dati ricchi e personali, cogliendo la singolarità e la situazione particolare.

Le domande nel formato aperto permettono di ottenere informazioni su un tema poco conosciuto o complesso, o quando l'intento è di tipo esplorativo¹⁰⁵; sono utili nel caso in cui una domanda avrebbe un elenco eccessivamente lungo di opzioni, o si necessiti di generare, in seguito, categorie di domande chiuse¹⁰⁶. Di contro, possono produrre informazioni ridondanti, irrilevanti o manchevoli rispetto all'obiettivo dell'indagine, richiedono più tempo di compilazione e maggior impegno nella comprensione della domanda, presuppongono che il soggetto sia motivato a rispondere e capace di articolare e verbalizzare adeguatamente ciò che pensa, e producono dati più laboriosi da gestire con tecniche apposite di analisi delle variabili testuali¹⁰⁷. Nonostante ciò, lo spazio fornito per una

⁹⁵ P. Lucisano, A. Salerni, *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma 2002, p. 192.

⁹⁶ C. Coggi, P. Ricchiardi, *Progettare la ricerca empirica in educazione*, cit., p. 84.

⁹⁷ P. Corbetta, *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*, vol. II *Le tecniche quantitative*, il Mulino, Bologna 2003, p. 124.

⁹⁸ R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano 2002, p. 199.

⁹⁹ V.L. Zammuner, *Tecniche dell'intervista e del questionario*, il Mulino, Bologna 1998, p. 99. Cfr. anche E. Gattico, *Uno strumento di ricerca: il questionario*, in E. Gattico, S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998, pp. 115-142.

¹⁰⁰ A. Bosco, *Come si costruisce un questionario*, Carocci, Roma 2003, p. 18.

¹⁰¹ R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, cit., p. 193.

¹⁰² *Ivi*, p. 195.

¹⁰³ L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Research Methods in Education*, cit., p. 320. Per una descrizione dettagliata di vantaggi e svantaggi nell'uso di domande aperte e di domande chiuse, cfr. A.M. Manganelli Rattazzi, *Il questionario. Aspetti teorici e pratici*, Cleup, Padova 1990; e V.L. Zammuner, *Tecniche dell'intervista e del questionario*, cit.

¹⁰⁴ R. Trincherò, *Manuale di ricerca educativa*, cit., p. 199.

¹⁰⁵ K.D. Bailey, *Methods of Social Research*, The Free Press, New York 1994, p. 120.

¹⁰⁶ L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Research Methods in Education*, cit., p. 321.

¹⁰⁷ *Ivi*, p. 322.

risposta aperta è una finestra di opportunità attraverso cui il rispondente può far luce su un tema o un problema¹⁰⁸.

Relativamente ai processi mentali di memoria e di comprensione, tali domande innescano la “rievocazione”, nella quale si chiede di ricordare del materiale o degli eventi oggettivi o personali «senza fornire indicazioni di nessun genere» o «attraverso piccoli suggerimenti»¹⁰⁹.

La costruzione del questionario si è fondata su premesse pedagogiche provenienti dall’analisi della letteratura tematica e di alcune ricerche preesistenti¹¹⁰, e si è avvalsa di indicazioni desunte dalla metodologia della ricerca.

Il questionario è costituito da una sezione in cui inserire i dati personali relativi ad età, genere e istituto scolastico o indirizzo di studio frequentato, e dalle seguenti cinque domande aperte:

- 1) «Cosa significa, secondo te, “essere ascoltato/a”?»;
- 2.a) «Cosa significa, secondo te, “essere ascoltato/a” a scuola?»;
- 2.b) «Puoi raccontare un’esperienza significativa sull’ascolto a scuola?»;
- 3) «Da chi vorresti essere ascoltato/a a scuola e su che cosa?»;
- 4) «Che cosa proporresti per favorire l’ascolto dei/delle ragazzi/e a scuola?».

Si è posta attenzione nel formulare le domande con un linguaggio chiaro e nel contenerne la quantità, affinché il questionario non risultasse troppo lungo o impegnativo, e potesse essere compilato nel modo più accurato possibile. In entrambe le fasi è stato garantito l’anonimato per favorire la libertà di espressione e, di conseguenza, l’attendibilità dei dati.

Il questionario della prima fase è stato implementato nei mesi di gennaio e febbraio 2019 su supporto cartaceo. La forma di somministrazione diretta ha consentito di spiegare personalmente le finalità e l’importanza dell’indagine agli studenti, nonché di dare chiarimenti in caso di necessità.

Il questionario della seconda fase è stato implementato nel mese di aprile 2021 su supporto elettronico tramite la piattaforma Limesurvey dell’Università di Padova¹¹¹. Si ha avuto cura di riportare all’inizio un breve testo di presentazione¹¹² delle finalità e modalità dell’indagine, lasciando un contatto e-mail per eventuali dubbi o richieste di chiarimenti e precisando di riferirsi all’esperienza scolastica di “didattica digitale integrata” che stavano attraversando. Per la compilazione del questionario è stato previsto un arco di tempo di un mese, in modo da permettere agli studenti di dedicarsi quando ritenevano più opportuno, senza che fossero appesantiti con un’ulteriore attività digitale oltre a quelle che già li impegnavano in quel periodo. Al termine, sono stati raggiunti con una e-mail di ringraziamento per il prezioso contributo fornito e il tempo investito.

La modalità virtuale rispetto a quella in presenza è maggiormente esposta al rischio che i rispondenti, non potendo avere spiegazioni e stimoli in modo diretto, non centrino il fuoco della domanda o non siano motivati a rispondere, e che si ottengano conseguentemente risposte non pertinenti con il tema, incomplete o poco accurate. Ciò che ha permesso di far fronte a tale

¹⁰⁸ *Ivi*, p. 331.

¹⁰⁹ A. Bosco, *Come si costruisce un questionario*, cit., p. 20. Le domande chiuse, invece, attivano il “riconoscimento”, nel quale «l’individuo non deve cercare tra i suoi ricordi la risposta, ma è invitato a valutare se un’informazione fornita soddisfa o no il criterio oggetto di studio» (*Ibidem*).

¹¹⁰ Si è fatto particolare riferimento a E. Toffano Martini, P. De Stefani (a cura di), *«Ho fiducia in loro»*, cit.; e a M. Benetton, *Ascoltare e capire. La competenza relazionale dei docenti*, cit.

¹¹¹ Gli studenti hanno potuto accedervi mediante un link inviato loro nella mail istituzionale. Ogni questionario compilato, legato al link, è stato contrassegnato dal sistema informatico con un codice casuale.

¹¹² Non è infatti stato possibile incontrare i ragazzi in presenza e, in quanto utente esterna alla scuola, nemmeno effettuare collegamenti diretti mediante gli strumenti digitali.

problema è stata in particolar modo la disponibilità degli insegnanti che hanno accolto la proposta e hanno motivato e sostenuto adeguatamente i ragazzi nel partecipare all'indagine.

3.3.2 La fase “progettuale-operativa” ipotizzata: traccia e collocazione nel disegno di ricerca iniziale

A partire dai dati emersi sulle rappresentazioni degli adolescenti riguardo al diritto di ascolto e dalla loro interazione con gli apporti teorici, ci si è chiesti quali coordinate si potessero individuare per realizzare un percorso educativo-didattico basato sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, da analizzare con strumenti propri dell'indagine qualitativa opportunamente adattati per i soggetti in crescita¹¹³.

In questo passaggio è stata tenuta in considerazione l'indicazione di far conoscere i diritti di ascolto-partecipazione attraverso un'educazione ai diritti umani che garantisca l'accesso ad adeguate informazioni, promuova l'espressione di opinioni e utilizzi modalità coerenti a tali temi-chiave¹¹⁴.

Si è altresì data attenzione alla lettura della Crc in connessione con gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile individuati dall'Agenda 2030, dato lo stretto rapporto tra la realizzazione dei diritti di bambini e ragazzi e uno sviluppo inclusivo, equo e sostenibile.

Riconoscendo ai diritti umani/diritti dell'infanzia e dell'adolescenza «il ruolo di ottimo dispositivo organico e trasversale capace di connettere efficacemente tutto ciò che si fa e si studia nella scuola, nonché di gettare [...] un ponte verso l'oltre-scuola»¹¹⁵, i diritti di ascolto-partecipazione sono intesi come «metodo pedagogico», «obiettivo stesso del progetto», «valore e ingrediente fondamentale della cittadinanza attiva»¹¹⁶.

Sulla base di tali premesse, interrogandosi su possibili spazi di sperimentazione per rafforzare una maggior consapevolezza dei diritti stessi, ci si è direzionati verso un approccio educativo nella declinazione *outdoor*¹¹⁷, concepito, all'interno della pedagogia ecologica¹¹⁸, da una parte «come partecipazione attiva al processo educativo e di apprendimento che prende corpo nell'ambiente

¹¹³ Cfr. L. Mortari, (a cura di), *La ricerca per i bambini*, cit.; L. Mortari, V. Mazzoni, *La ricerca con i bambini*, Estratto da “Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza”, 4, 2010, pp. 3-27.

¹¹⁴ Presidenza del Consiglio dei Ministri et alii, *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009*, cit., pp. XXI e 3.

¹¹⁵ E. Toffano Martini, *Educazione alla convivenza civile/interculturalità e formazione degli insegnanti. Il focus nei diritti umani*, in Id. (a cura di), *Sfide alla professione docente. Corporeità, disabilità, convivenza*, Pensa MultiMedia, Lecce 2006, pp. 223-246, p. 237.

¹¹⁶ R. Bosisio, *La partecipazione e le sue pratiche nelle scuole e nelle comunità locali*, in Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza – V. Belotti (a cura di), *Costruire senso, negoziare spazi*, cit., pp. 135-172, pp. 152-153.

¹¹⁷ Cfr. R. Farné, F. Agostini (a cura di), *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Junior, Parma 2014; R. Farné, A. Bortolotti, M. Terrusi (a cura di), *Outdoor Education. Prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma 2018; A. Bortolotti, *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*, Guerini, Milano 2019; M. Benetton, O. Zanato (a cura di), *Tracce di Outdoor Education*, in “Studium Educationis”, numero monografico, 1, 2020; M. Benetton (a cura di), *Paesaggio pedagogico. Itinerari outdoor per un'eco-cittadinanza*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2021. L'*Outdoor Education* è entrata recentemente a far parte delle “idee” di innovazione nella scuola italiana diffuse dal Movimento “Avanguardie Educative” (<https://www.indire.it/2021/05/19/outdoor-education-e-la-nuova-proposta-dinnovazione-di-avanguardie-educative/>; ultima consultazione: novembre 2021).

¹¹⁸ L. Mortari, *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche sull'educazione ambientale*, La Nuova Italia, Firenze 2001.

out», dall'altra «come conoscenza aperta, interdisciplinare e in divenire dei luoghi nei quali avviene l'interazione uomo-esseri viventi»¹¹⁹.

Nello specifico, la dimensione *outdoor*¹²⁰ costituiva lo sfondo o, meglio, il paesaggio, in cui sviluppare l'intervento, facendosi *pre-testo* e *con-testo*¹²¹ in relazione all'esercizio dei diritti di ascolto-partecipazione¹²²: un "tessuto" (*textum*) in cui dar luogo a «un movimento attivo da parte del soggetto» quale «costruttore di trame su un ordito in trasformazione: percorsi di conoscenza, di emozioni, di desideri, di volontà progettuale»¹²³; un'esplorazione di «spazi in cui è possibile ascoltare ed essere ascoltati: [...] un invito a ricostruire su basi nuove gli spazi urbani, rendendoli luoghi comunitari e di condivisione, connotati da spessore etico ed ermeneutico»¹²⁴; «una cura dei luoghi fisici che si fa cura dei rapporti umani»¹²⁵.

Tale prospettiva esterna alla scuola, tra l'altro, risulta fondamentale per l'istituzione scolastica stessa, che ha necessità di attivare sinergie con il territorio socio-economico e culturale a cui appartiene secondo la concezione di "educazione diffusa"¹²⁶, e intercetta in modo particolare «il bisogno di "fare esperienza" degli adolescenti»¹²⁷. Si riscontra, infatti, «una sorta di analogia simbolica tra l'*Outdoor Education* e le dinamiche evolutive dell'adolescenza», alla quale appartengono una «modalità di pensare, sentire e agire che parla di movimento, esplorazione di nuovi spazi, ricerca di confini e coordinate per disegnare il proprio posto nel mondo», e un'intima chiamata «ad uscire dall'infanzia per proiettarsi verso l'età adulta, a superare la soglia della famiglia per prepararsi all'ingresso in società, ad oltrepassare il proprio sé per imparare ad incontrare l'altro ed infine il mondo»¹²⁸.

Nella predisposizione della proposta progettuale sono state considerate le indicazioni provenienti dalle elaborazioni classificatorie sulla partecipazione¹²⁹ e dalle esperienze avviate sulla scia del movimento delle città amiche dei bambini e dei ragazzi, legate alla realizzazione di politiche

¹¹⁹ M. Benetton, *Le valenze interdisciplinari dell'outdoor education nel paesaggio pedagogico*, in "Pedagogia Oggi", 1, 2020, pp. 197-209, p. 205.

¹²⁰ Essa era costituita concretamente da un giardino, approcciato in tutta la sua ricchezza di significati, facilmente raggiungibile a piedi dalle scuole coinvolte.

¹²¹ Il paesaggio viene definito «ad un tempo come un *pre-testo* che attende interpretazione e un *con-testo* che, nel farsi, contribuisce a costruire l'identità personale e comunitaria» (O. Zanato Orlandini, *Lo sguardo sul paesaggio da una prospettiva pedagogico-ambientale*, in B. Castiglioni, M. Celi, E. Gamberoni (a cura di), *Il paesaggio vicino a noi. Educazione, consapevolezza, responsabilità. Atti del Convegno (24 marzo 2006)*, Montebelluna: Museo Civico di Storia Naturale e Archeologia, 2007, pp. 39-50, p. 49).

¹²² Cfr. G. Scarlatti, *Il contributo di bambini e adolescenti alla tutela e alla valorizzazione dei luoghi*, in "Studium Educationis", numero monografico, 1, 2020, pp. 41-50.

¹²³ O. Zanato Orlandini, *Lo sguardo sul paesaggio da una prospettiva pedagogico-ambientale*, in B. Castiglioni, M. Celi, E. Gamberoni (a cura di), *Il paesaggio vicino a noi. Educazione, consapevolezza, responsabilità*, cit., p. 43.

¹²⁴ M. Amadini, *Riappropriarsi del tempo, per abitare lo spazio urbano: quali sfide educative?*, in "Studium Educationis", 3, 2012, pp. 7-17, p. 15.

¹²⁵ E. Toffano Martini, *Sulla visibilità dell'infanzia*, cit., p. 72. L'umano, come suggerisce l'etimologia del termine – *humus*, terra –, «è inscindibilmente legato alla terra e "cresce" verso il cielo; è chiamato al rispetto per l'ambiente naturale, dal quale dipende, e si protende verso l'infinito. [...] *Imparare l'umano* costituisce il respiro delle civiltà, ne rappresenta un compito originario che si sostanzia nell'aver cura delle persone e delle relazioni, [...] stimando la singolarità irripetibile che contrassegna l'individuo in relazione» (P. Malavasi, *Pedagogia ed economia civile. Per imparare l'umano*, in "MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni", 2, 2020, pp. 73-91, p. 75).

¹²⁶ P. Mottana, G. Campagnoli, *La città educante. Manifesto della educazione diffusa. Come oltrepassare la scuola*, Asterios, Trieste 2017; Id., *Educazione diffusa. Istruzioni per l'uso*, Terra Nuova, Firenze 2020.

¹²⁷ M. Bortolotto, *Diventare persona in adolescenza*, cit., p. 228.

¹²⁸ M. Bortolotto, *L'educazione all'aperto in adolescenza: tra nuove e antiche ragioni*, in "Studium Educationis", numero monografico, 1, 2020, pp. 111-126, p. 115.

¹²⁹ Cfr. R.A. Hart, *Children's Participation*, cit.; H. Shier, *Pathway to Participation*, cit.; L. Lundy, *'Voice' Is Not Enough*, cit.

ispirate alla Legge 285/1997¹³⁰, individuandone fondamentali aspetti pedagogici: le città e il territorio costituiscono un laboratorio educativo naturale per l'infanzia e l'adolescenza, soprattutto quando diventano occasioni di protagonismo e «i ragazzi sono messi nelle condizioni di “riflettere sulla realtà, partendo da se stessi e dalle relazioni con coetanei e adulti, dalla vita quotidiana, dal territorio conosciuto, per allargarsi progressivamente all'ambiente urbano più ampio e a tematiche più complesse”»; l'ascolto risulta una «precondizione indispensabile per risvegliare il senso di appartenenza dei bambini e dei ragazzi e quindi il loro impegno e il loro interesse nei confronti degli altri», facendoli sentire parte della comunità, «“dove ci sono adulti capaci di ascoltarli e di dialogare con loro, una comunità il cui destino importa e quindi si desidera contribuire a determinarlo insieme agli altri, una comunità dove insieme agli altri si impara a guardare dentro di sé e oltre i confini della comunità stessa, per scoprire gli altri, il mondo e la dimensione della cittadinanza terrestre”»; il bambino e il ragazzo è una risorsa per tutta la città, e non più «un soggetto debole, speciale, da prendere in carico e sistemare da qualche (altra) parte»¹³¹.

Il percorso educativo-didattico prevedeva il coinvolgimento di alunni e insegnanti di diversi gradi scolastici (Scuola Primaria, Scuola Secondaria di primo grado, Scuola Secondaria di secondo grado), di rappresentanti del Comune, di esperti e di membri dell'Università nel ruolo di 'facilitatori', in un'esperienza di cittadinanza attiva riguardante la valorizzazione di un giardino, venendo a supporto, tra l'altro, della concezione di educazione civica che da poco era stata riaffermata nell'insegnamento scolastico¹³². L'intervento era stato pianificato in collaborazione con gli insegnanti così che divenisse un'occasione di arricchimento del curriculum scolastico e si potesse inserire in un complessivo progetto educativo.

Le domande di ricerca sottese erano le seguenti: qual è l'impatto prodotto nei soggetti coinvolti da un'esperienza partecipativa rispetto alla promozione delle conoscenze e delle rappresentazioni sui diritti di ascolto-partecipazione dell'infanzia e dell'adolescenza?; quali coordinate ed elementi guida si possono trarre dall'esperienza per tracciare linee metodologiche significative e riproponibili? Ad esse si connettevano rispettivi obiettivi di ricerca: predisporre e realizzare un'esperienza partecipativa nel contesto scolastico in cui possano essere sperimentati i diritti di ascolto-partecipazione; elaborare coordinate orientative metodologiche per la realizzazione di percorsi centrati sui diritti di ascolto-partecipazione dell'infanzia e dell'adolescenza.

Nello specifico, l'itinerario consisteva in un percorso di progettazione partecipata¹³³ articolato in incontri di educazione degli adolescenti da parte dei facilitatori, e incontri di educazione dei

¹³⁰ Legge 28 agosto 1997, n. 285, “Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza”.

¹³¹ Save the Children Italia, *Atlante dell'infanzia (a rischio). “Gli orizzonti del possibile. Bambini e ragazzi alla ricerca dello spazio perduto”*, a cura di G. Cederna, 2014, pp. 29-30. Viene fatto riferimento a: A. Baldoni, V. Baruzzi, *Imparare la democrazia. I Consigli dei ragazzi nella provincia di Bologna e l'esperienza di Casalecchio di Reno*, Carocci, Roma 2008.

¹³² Si rimanda al Decreto Ministeriale 22 giugno 2020, n. 35, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, ai sensi dell'art. 3 della Legge 20 agosto 2019, n. 92; Allegato A. *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*. Fra gli aspetti contenutistici e metodologici sottolineati, «il tema dei diritti è un nodo centrale sia per le sue connessioni di carattere inter- e trans-disciplinare che lo rendono un nucleo epistemologico centrale all'interno dei curricoli scolastici, sia per la dimensione che più esplicitamente chiama in causa l'educazione alla cittadinanza democratica del nostro tempo» (E. Macinai, *L'infanzia e i suoi diritti*, cit., p. 211).

¹³³ Cfr. M. Amadini, *Trans-formare lo spazio urbano: potenzialità pedagogiche della progettazione partecipata*, in P. Malavasi (a cura di), *Per abitare la Terra, un'educazione sostenibile*, I.S.U. Università Cattolica, Milano 2003, pp. 231-240; F. Cirilini, S. Davoli, G. Fantini, C. Pedrazzoli (a cura di), *Il parco che vorrei. Esperienze di progettazione partecipata nei comuni di Albinea, Cadelbosco Sopra e Quattro Castella*, I quaderni di Camina 9, La Mandragora, Imola 2007 (<https://sociale.regione.emilia-romagna.it/documentazione/pubblicazioni/guide/i-quaderni-di-camina>;

bambini e ragazzi da parte degli adolescenti con la supervisione degli adulti, favorendo il coinvolgimento e lo scambio tra pari e tra diverse generazioni.

Fra gli elementi che identificano la pratica partecipativa sono stati messi a fuoco: «la valorizzazione della conoscenza locale; l'ascolto attivo e insieme critico delle opinioni che entrano in gioco; il dar luogo alle passioni, alle emozioni e ai desideri» dei soggetti coinvolti; «l'assunzione del dialogo e della cooperazione come principi chiave; lo spazio riservato all'attività di riflessione critica sulle pratiche»¹³⁴.

Indicativamente erano state previste le seguenti tappe: attività di avvicinamento e conoscenza del giardino a livello spaziale, storico, botanico; rilevazioni di idee e proposte concrete da parte dei giovani partecipanti; elaborazione condivisa di proposte progettuali; momenti dedicati con i rappresentanti del Comune. Uscite esplorative sul campo, realizzazione di possibili manufatti o plastici, alternarsi di lezioni frontali a più frequenti discussioni e lavori di gruppo, momenti di valutazione e autovalutazione sono alcune delle attività ipotizzate per dar luogo a un percorso che integrasse «due momenti essenziali fra loro interconnessi: quello della presa di conoscenza e coscienza di alcuni importanti dati cognitivi; quello della individuazione e sperimentazione di ruoli attivi»¹³⁵. Dal punto di vista metodologico, l'utilizzo di strategie di *cooperative learning*¹³⁶ e *peer education*¹³⁷ fungeva d'ausilio per promuovere lo sviluppo di competenze trasversali (*life skills*)¹³⁸, «accompagnare (e non delegare) i giovani a prendere la parola»¹³⁹, «legittimare, non solo a livello potenziale ma anche a livello operativo, il riconoscimento dei ragazzi come risorse, potenzialità, alterità con le quali confrontarsi attivamente e, soprattutto, dialogicamente»¹⁴⁰, nonché fornire «opportunità per fare esperienza di sé nella scuola ampliando il ruolo di studente con nuove

ultima consultazione: ottobre 2021); L. Mortari (a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Bruno Mondadori, Milano 2008; M. Amadini, *La rappresentazione dell'infanzia nei dispositivi di Progettazione Partecipata: riflessioni critiche e istanze educative*, in A. Traverso (a cura di), *Bambini pensati, infanzie vissute*, Edizioni ETS, Pisa 2016, pp. 55-68; C. Belingardi, L. Morachimo, A. Prisco, D. Renzi, F. Tonucci (a cura di), *Manuale di progettazione partecipata con i bambini e le bambine*, Zerosei, Bergamo 2018.

¹³⁴ L. Mortari, *Agire con le parole*, in Id., *Educare alla cittadinanza partecipata*, cit., pp. 1-68, p. 54.

¹³⁵ A. Papisca, *L'impegno per la promozione e la tutela dei diritti umani: fonti normative, contenuti e strumenti*, in R. Fabris, A. Papisca, *Pace e diritti umani*, Gregoriana, Padova 1989, pp. 11-70, p. 66.

¹³⁶ Cfr. M. Comoglio, M.A. Cardoso, *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, Las, Roma 1996; D.W. Johnson, R.T. Johnson, E.J. Holubec, *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento 1996; M. Banzato, R. Minello, *Imparare insieme. Laboratorio di didattica dell'apprendimento cooperativo*, Armando, Roma 2002; M. Comoglio, *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*, Las, Roma 2004.

¹³⁷ Cfr. G. Boda, *Life Skill e peer education. Strategie per l'efficacia personale e collettiva*, La Nuova Italia, Firenze 2001; A. Pellai, V. Rinaldin, B. Tamborini, *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*, Erickson, Torino 2002; M. Croce, A. Gnemmi, *Peer education. Adolescenti protagonisti nella prevenzione*, FrancoAngeli, Milano 2003; M. Croce et alii, *La peer education. Lavorare con gli adolescenti nella società del rischio*, Quaderni di animazione e formazione, n. monografico, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2003; G. Boda, *L'educazione tra pari. Linee guida e percorsi operativi*, FrancoAngeli, Milano 2006; M. Croce, G. Lavanco, M. Vassura, *Prevenzione tra pari. Modelli, pratiche e processi di valutazione*, FrancoAngeli, Milano 2011; G. Di Cesare, R. Giammetta, *L'adolescenza come risorsa. Una guida operativa alla peer education*, Carocci, Roma 2011; G. Pellegrini (a cura di), *Voci di salute. Quindici anni di Peer Education in Veneto. Esperienze, risultati e prospettive*, FrancoAngeli, Milano 2020.

¹³⁸ Cfr. World Health Organization, *Life Skills Education for Children and Adolescents in School. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes*, Who Publisher, Geneva 1993.

¹³⁹ G. Ottolini, F. Paracchini, *Peer education: una, cento... nessuna?*, in M. Croce, G. Lavanco, M. Vassura, *Prevenzione tra pari*, cit., pp. 21-54, p. 33.

¹⁴⁰ A. Pellai, V. Rinaldin, B. Tamborini, *Educazione tra pari*, cit., pp. 67-68.

competenze: una chance talvolta correttiva di un'immagine incerta di sé plasmata troppo spesso sugli esiti scolastici»¹⁴¹.

3.4 Il processo e il metodo di analisi dei dati

I dati raccolti, corrispondenti a variabili testuali, sono stati elaborati attraverso una procedura di analisi del contenuto. A tal fine è stato utilizzato Atlas.ti, un software specificamente predisposto per l'individuazione di unità analitiche (parole, frasi o paragrafi) dalle quali evincere nuclei di significato (codici) attraverso processi inferenziali. Si tratta di uno fra i programmi finalizzati alla codifica e al recupero di informazioni (*code-and-retrieval*), atti a rendere l'elemento di artigianato "carta e matita", proprio del lavoro di lettura, analisi e interpretazione dei materiali testuali, più veloce e sistematico. Vengono infatti supportati il processo di codifica, che consiste nel selezionare parti di testo (o altro materiale)¹⁴² e nell'attribuirne un codice, indicato con un'etichetta verbale esplicativa in modo sintetico del contenuto; e il processo di recupero, che permette di reperire facilmente il materiale codificato attraverso la ricerca delle porzioni di testo contrassegnate da uno stesso codice, per confrontarle e delineare una mappa concettuale¹⁴³.

La progettazione, l'implementazione e la continua evoluzione di software dedicati all'analisi qualitativa (noti come CAQDAS, acronimo di *Computer-Assisted Qualitative Data Analysis*)¹⁴⁴ hanno arricchito il panorama della ricerca qualitativa e sembrano «in parte riflettere quel cambiamento di sensibilità epistemologica che ha investito la ricerca segnando [...] il passaggio da un'ottica tradizionale e lineare a un approccio riflessivo e ipertestuale»¹⁴⁵.

Tali programmi, infatti, sostengono i processi di interpretazione e di riflessività che caratterizzano l'attività del ricercatore¹⁴⁶. In linea con l'approccio metodologico delineato, favoriscono «una continua autocomprensione epistemologica» da attuare secondo un andamento ricorsivo sia sul piano dell'«analisi del materiale testuale (analisi dell'oggetto)», sia su quello dell'«analisi delle epistemologie adottate (analisi del soggetto su di sé)»¹⁴⁷.

Anche se il software Atlas.ti presenta espliciti riferimenti alla prospettiva teorica e metodologica della *Grounded Theory*, ravvisabili nelle scelte dei nomi e nella logica di ricorsività e di interconnessione, esso non è stato disegnato esclusivamente per analisi condotte secondo tale orientamento di analisi né il suo uso è vincolato all'organizzazione dei concetti in forma gerarchica secondo il modello concetti-indicatori¹⁴⁸.

¹⁴¹ S. Michelini, *Peer Education: una narrazione*, in G. Pellegrini (a cura di), *Voci di salute*, cit., pp. 15-20, p. 18.

¹⁴² Si possono analizzare materiali come testi, ma anche immagini, audio e video.

¹⁴³ C. Chiarolanza, E. De Gregorio, *L'analisi dei processi psico-sociali. Lavorare con Atlas.ti*, Carocci, Roma 2007, pp. 23-24. Gli Autori fanno riferimento a: E. De Gregorio, F. Mosiello, *Tecniche di ricerca qualitativa e di analisi delle informazioni con Atlas.ti*, Kappa, Roma 2004.

¹⁴⁴ Cfr. N.G. Fielding, R.M. Lee, *Computer Analysis and Qualitative Research*, Sage, London 1998.

¹⁴⁵ F. Dovigo, *La ricerca qualitativa: piccola cartografia portatile*, in F. Dovigo (a cura di), *La qualità plurale*, cit., p. 32.

¹⁴⁶ Si pensi, ad esempio, alla possibilità di annotazioni attraverso i *memos* in Atlas.ti.

¹⁴⁷ L. Mortari, *La fenomenologia empirica*, in L. Mortari, L. Ghirotto (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, cit., p. 63.

¹⁴⁸ Cfr. C. Chiarolanza, E. De Gregorio, *L'analisi dei processi psico-sociali*, cit., p. 24; A. Vardanega, *L'analisi dei dati qualitativi con Atlas.ti. Fare ricerca sociale con i dati testuali*, Aracne, Roma 2008, p. 37. Riguardo alle diverse prospettive di analisi, Mortari rileva un meticciamiento fecondo fra fenomenologia e *Grounded Theory* (cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, cit., pp. 193-202; Id., *La fenomenologia empirica*, in L. Mortari, L. Ghirotto (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, cit., pp. 60-64).

Come suggeriscono i manuali di Atlas.ti, un aspetto saliente è costituito dalla preparazione e dalla gestione dei dati, e il lavoro di analisi si svolge a un duplice livello: quello “testuale”, che agisce prevalentemente sui documenti, includendo attività come la segmentazione e la codifica di passaggi di testo; e quello “concettuale”, che opera soprattutto con gli oggetti costruiti a partire dai testi (*codes, memos, comments, groups, networks*), concentrandosi sull’interrogazione dei dati e sulle attività di costruzione della concettualizzazione di livello superiore¹⁴⁹. Ad ogni modo, tali livelli si intersecano nel percorso di analisi in modo ciclico e ricorsivo: il processo di codifica non è lineare, ma dà luogo a continue revisioni mano a mano che si procede. Infatti, ad una prima lettura, ne seguono delle altre, in cui la costruzione di codici viene ridefinita finché non sono colti i molteplici nuclei di significato emergenti dai testi¹⁵⁰.

«Rilevazione, organizzazione ed analisi delle informazioni finiscono in effetti con il coincidere da un punto di vista temporale e metodologico»¹⁵¹. Si possono tuttavia individuare in linea di massima tre fasi temporali distinte dell’analisi: la prima avviene sul campo, ossia mentre la rilevazione è ancora in corso, e consiste nella lettura, revisione ed organizzazione dei materiali prodotti; la seconda si svolge a partire dal testo e riguarda principalmente il lavoro di codifica; la terza ha a che fare con la messa a punto dei concetti e la riorganizzazione delle categorie intorno a focus analitici e teorici sempre più chiariti e per quanto possibile raffinati¹⁵².

Secondo la distinzione proposta da Strauss e Corbin, si individuano: una “codifica aperta”, allo scopo di ricondurre i contenuti poco o per nulla strutturati dei testi a categorie ampie di riferimento; una “codifica assiale”, per raffinare le categorie definendo fra esse relazioni sul piano orizzontale e su quello verticale, cioè collocandole rispettivamente in insiemi e a livelli differenti, e integrando strategie di pensiero induttivo e deduttivo; e una “codifica selettiva”, volta ad identificare le categorie prevalenti e a costruire una concettualizzazione di grado superiore¹⁵³.

I questionari raccolti sono stati catalogati associandovi un identificativo numerico¹⁵⁴ e predisponendo un documento informativo recante per ognuno i dati personali relativi al genere e all’istituto scolastico o indirizzo di studio frequentato. Ci si è dedicati inizialmente alla lettura del materiale testuale per far emergere i nuclei concettuali, facendo interagire i contributi provenienti dalla letteratura sull’argomento solo in un secondo momento. Un aspetto saliente del lavoro è stato quello di costruire categorie di analisi sempre più stringenti, senza però perdere l’aderenza rispetto a quanto gli adolescenti avevano inteso esprimere, integrando un approccio di analisi dei dati *bottom-up* a un approccio di tipo *top-down*.

Riguardo alla parte di testo da selezionare si è operata una codifica per temi narrativi o “sequenze di eventi”¹⁵⁵, applicando un codice indipendentemente dalle dimensioni della porzione di testo selezionato – riga o paragrafo – e dalla saturazione dei contenuti, e identificando i temi narrativi

¹⁴⁹ Cfr., fra gli altri manuali, T. Muhr, *User’s Manual and references for Atlas.ti 5.0*, Scientific Software Development, Berlin 2004, pp. 25-26; e S. Friese, *Atlas.ti 8 Windows User Manual*, Scientific Software Development GmbH, Berlin 2020, p. 21 (<https://atlasti.com/>).

¹⁵⁰ R. Semeraro, *L’analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione*, cit., p. 104.

¹⁵¹ A. Vardanega, *L’analisi dei dati qualitativi con Atlas.ti*, cit., p. 31.

¹⁵² *Ivi*, pp. 36-37.

¹⁵³ Cfr. J. Strauss, A. Corbin, *Basic of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*, Sage, Newbury Park 1990.

¹⁵⁴ L’identificativo numerico è seguito dalle lettere alfabetiche “a” e “b”, ad indicare rispettivamente i questionari della prima e della seconda fase dell’indagine.

¹⁵⁵ D. Silverman, *Instance or Sequencing? Improving the State of Art of Qualitative Research*, in “Forum: Qualitative Social Research”, 3, 2005 (<https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/6/14>; ultima consultazione: novembre 2021).

quali nuclei concettuali in sé e per sé conclusi. Questi ultimi sono stati individuati per lo più successivi l'uno all'altro, ma in qualche caso si sono presentati incuneati uno dentro l'altro o sovrapposti in alcuni punti¹⁵⁶. «Per fornire una sintesi esaustiva e parsimoniosa delle informazioni raccolte», sono stati elaborati codici «sufficientemente generali da includere più di una singola occorrenza, ma capaci di discriminare classi significativamente diverse di fenomeni»¹⁵⁷.

Fra i codici intercorrono tipologie di relazione sulla base di diversi criteri: essi non sono elementi isolati, ma inseriti in una struttura complessiva. Johnson e Christensen¹⁵⁸ ritengono che il codice di volta in volta individuato possa essere: una parte di un altro codice dal significato più ampio (inclusione); un risultato o una causa di un altro codice (causa-effetto); in funzione di un altro codice (relazioni funzionali); un mezzo per raggiungere il fine indicato da un altro codice (mezzo-fine); una parte di una sequenza di codici (sequenze); generativo di un altro codice (generatività); contrassegnato da una caratteristica di un altro codice (attribuzioni).

In una fase successiva i dati espressi nei codici sono stati dunque aggregati in “macrocategorie”, ossia in *Code Groups*¹⁵⁹, insiemi di oggetti ritenuti simili sotto qualche aspetto, in quanto evidenziano “somiglianza di parentela”¹⁶⁰. I codici, rispetto al raggruppamento concettuale di cui fanno parte, possono presentare molti o pochi aspetti caratterizzanti, possono risultare cioè più o meno “periferici”. Da ciò consegue che i *Code Groups* stessi abbiano confini “sfocati”, «nel senso che non è sempre chiaro quali oggetti vi rientrino a pieno titolo e quali meno»¹⁶¹, e la loro definizione vede anch'essa diverse fasi di sistematizzazione dei dati e «si suppone “costruita” esplorando le somiglianze e riconducendole ad una o più dimensioni concettuali”»¹⁶².

Alcuni criteri di strutturazione, secondo Bogdan e Biklen¹⁶³, si riferiscono ad aggregazioni che descrivono: le “situazioni”, quando includono codici relativi ai punti di vista e agli atteggiamenti dei rispondenti rispetto a un determinato argomento; i “processi”, nel caso in cui raggruppano codici che esprimono mutamenti avvenuti nel corso del tempo, sequenze di eventi, passaggi da una condizione all'altra; le “attività”, in cui i codici definiscono specifiche modalità operative o di comportamento che avvengono in un preciso contesto educativo e formativo, informale, non formale o formale; le “relazioni”, nei micro- e nei macrosistemi sociali, di tipo sia informale, nella quotidianità, sia formale, a livello intra- e interistituzionale.

Il processo di analisi dei dati ha pertanto avuto a che fare con la ricerca delle somiglianze e delle dissomiglianze, del plurale e del singolare, dell'uguale e del distinto, aspetti intimamente appartenenti all'esperienza umana e, *in primis*, all'essere umano, che è «distinto e unico essere tra uguali»¹⁶⁴, uguale agli altri e al contempo distinto dagli altri.

Le qualità empiriche che emergono dall'indagine possono essere qualità comuni, presenti in ognuno dei fenomeni considerati; qualità estese, diffuse con una larga frequenza; qualità parziali,

¹⁵⁶ Cfr. C. Chiarolanza, E. De Gregorio, *L'analisi dei processi psico-sociali*, cit., p. 35.

¹⁵⁷ A. Vardanega, *L'analisi dei dati qualitativi con Atlas.ti*, cit., p. 49.

¹⁵⁸ B. Johnson, L. Christensen, *Educational Research. Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches*, Allyn & Bacon, Boston [etc.] 2004.

¹⁵⁹ Il concetto di *Code Groups* fino alla versione Atlas.ti 7 era espresso con la denominazione *Code Families*. Vi sono stati talvolta anche codici, non raggruppabili, che sono risultati “liberi”.

¹⁶⁰ L. Wittgenstein, *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino 1999.

¹⁶¹ A. Vardanega, *L'analisi dei dati qualitativi con Atlas.ti*, cit., p. 66.

¹⁶² *Ivi*, p. 67.

¹⁶³ R. Bogdan, S.K. Biklen, *Qualitative Research for Education*, cit.

¹⁶⁴ H. Arendt, *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 1989, p. 129.

accomunanti solo alcuni fenomeni; qualità puntuali, proprie di un solo fenomeno¹⁶⁵. Se quello di categorizzazione è un processo che cerca il simile, ossia le qualità comuni – difficili da trovare data la molteplice differenziazione della realtà empirica – o quantomeno estese, poiché ciò consente la costruzione di una teoria, tuttavia, per acquisire una conoscenza quanto più fedele possibile al reale e per salvaguardare l'umano, non si può pretendere di categorizzare tutto: occorre considerare anche le qualità parziali o minoritarie e, ancora, quelle puntuali, tutelando ciò che eccede ogni sistema di codifica, cioè il dato assolutamente unico e singolare¹⁶⁶. «Per la scienza empirica che si occupa di quella realtà sempre cangiante che è l'esperienza umana sono interessanti anche le disuguaglianze, anche i minimi dettagli»¹⁶⁷, e i dati “sporgenti”, ossia i pensieri complessi che non sono mai riconducibili a una rigida concettualizzazione ma vanno salvaguardati nella loro unicità¹⁶⁸.

Mentre all'inizio i codici sono stati prodotti in numero elevato, poi, mano a mano che il lavoro di codifica e di revisione è proseguito, essi sono stati delimitati, mediante l'eliminazione di ripetizioni e di eventuali sovrapposizioni, e connessi fra loro in una rete concettuale integrata e coerente. Si è tentato da una parte di evitare un'eccessiva “polverizzazione”¹⁶⁹, che avrebbe reso difficile la comprensione del fenomeno indagato, dall'altra di preservare la fedeltà alla specificità emergente dai testi.

L'etichetta è stata assegnata ai codici utilizzando dapprima “codici descrittivi” dei contenuti della citazione, che privilegiano il linguaggio del rispondente, e in seguito “codici interpretativi”, che fanno capo alle categorie tratte dal patrimonio teorico-empirico della disciplina di riferimento¹⁷⁰. Ai codici relativi a una stessa dimensione è stato anteposto un prefisso uguale¹⁷¹.

Mentre nel lavoro in Atlas.ti ogni codice è stato denominato con un sostantivo, nella fase successiva di costruzione di tabelle-sintesi esso è stato espresso anche con un verbo, così da rendere in modo più efficace eventuali sfumature di significato.

I codici, così come i *Code Groups*, sono stati associati a una “definizione operativa” che aiuta a comprendere i criteri di attribuzione delle parti di testo ai codici stessi e contribuisce al passaggio dal livello testuale a quello concettuale¹⁷².

Pur privilegiando i processi di interpretazione dei significati, le concettualizzazioni sono state quantificate, in modo da avere un dato di riferimento relativo alle dimensioni maggiormente ricorrenti. «Si tratta di designare l'essenza concreta del fenomeno investigato presentando l'insieme delle datità trovate: ognuna va descritta (analisi qualitativa) e di essa va indicata la dimensione

¹⁶⁵ L. Mortari, *La fenomenologia empirica*, in L. Mortari, L. Ghirotto (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, cit., p. 50.

¹⁶⁶ *Ivi*, pp. 51 e 63.

¹⁶⁷ *Ivi*, p. 52.

¹⁶⁸ M. Ubbiali, *Analisi di una ricerca fenomenologica*, in L. Mortari, *La fenomenologia empirica*, in L. Mortari, L. Ghirotto (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, cit., pp. 64-76, p. 74.

¹⁶⁹ Cfr. L. Mortari, *Un salto fuori dal cerchio*, in L. Mortari (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2010, pp. 1-44.

¹⁷⁰ A. Vardanega, *L'analisi dei dati qualitativi con Atlas.ti*, cit., p. 59.

¹⁷¹ In linea di principio, nell'analisi i prefissi sono stati associati alle dimensioni corrispondenti alle domande del questionario, tranne i casi in cui quanto espresso dal rispondente si connetteva in modo evidente con altre domande. Sono stati utilizzati i seguenti prefissi: SIGN per i codici relativi al *significato* (domande 1 e 2a); ESP per i codici relativi alle *esperienze* (domanda 2b); CHI per i codici relativi agli *interlocutori* (*da chi*) e COSA agli *argomenti* (*su che cosa*) (domanda 3); FAV per i codici relativi al *favorire* (domanda 4). È inoltre stato anteposto un ulteriore prefisso, GEN, quando i codici si riferivano all'essere ascoltato *in generale* senza riferimento al contesto scolastico (domanda 1).

¹⁷² A. Vardanega, *L'analisi dei dati qualitativi con Atlas.ti*, cit., p. 50. Le “definizioni operative” dei codici devono includere: «chiare indicazioni in merito al significato teorico-operativo dell'etichetta terminologica scelta; una dettagliata descrizione dei criteri in base ai quali il codice è riferibile a certe porzioni di testo (e non ad altre)» (*Ibidem*).

(analisi quantitativa)»¹⁷³. Sia per i *Code Groups* che per i singoli codici si è pervenuti alle percentuali di frequenza e di distribuzione, rispettivamente sul totale del numero di citazioni e sul totale del numero di questionari. Nella presentazione dei dati analizzati, è stato considerato come criterio l'ordine percentuale riguardante i questionari e, nel caso di parità, quello dell'ordine alfabetico.

In coerenza con il focus tematico e l'approccio metodologico, l'intento nel commentare i dati è stato quello di «non “parlare sul” testo» ma di «“far parlare” il testo»¹⁷⁴, di ascoltare e dare spazio al dire dell'altro, usando un linguaggio che non imponga le idee epistemiche provenienti dalla teoria ma che si faccia veicolo per comunicare il senso espresso dall'altro.

¹⁷³ L. Mortari, *La fenomenologia empirica*, in L. Mortari, L. Ghirotto (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, cit., p. 53.

¹⁷⁴ L. Mortari, *MelArete*, vol. II *Ricerca e pratica dell'etica delle virtù*, Vita e Pensiero, Milano 2019, p. 32.

4. L'ascolto a scuola secondo gli adolescenti

4.1 L'analisi dei dati emersi nella prima fase "esplorativo-conoscitiva"

Tale fase, definita "pre-pandemica" nel complesso del percorso di ricerca, è volta a raccogliere dalla "voce" degli adolescenti mediante un questionario a domande aperte sia i significati e le rappresentazioni sull'ascolto a scuola, sia gli aspetti che lo favoriscono. I dati emersi sono presentati mediante dimensioni di analisi che corrispondono in linea generale alle domande del questionario¹. Nei Code Groups rilevati si riscontra una percentuale di risposte equilibrata rispetto all'appartenenza di genere.

Le dimensioni relative al *significato*, corrispondenti alle prime due domande, presentano un maggior numero di citazioni rispetto alle altre.

Il numero di mancate risposte è molto basso: sono in tutto 3 quelle non date².

Per ogni Code Group emerso, ad integrazione di quanto espresso in codici e percentuali, si riportano alcuni brani più significativi, provenienti dai questionari³.

4.1.1 Dimensione: il *significato* di ascolto

La domanda di riferimento intorno ai significati attribuiti all'ascolto è stata la seguente: «Cosa significa, secondo te, "essere ascoltato/a"?». Essa non è stata riferita ad un ambito specifico, ma lasciata volutamente aperta per permettere di approcciarsi all'argomento a partire da una riflessione generale⁴.

I Code Groups desunti dalle risposte correlano il concetto di ascolto alla comprensione autentica (58%); all'accettazione (46%); alla comunicazione attiva (42%); al supporto (36%); alla libertà di espressione (28%).

Il Code Group con maggior frequenza è quello denominato *comprensione autentica*, in base al quale l'ascolto si connota prevalentemente come comprensione ed è caratterizzato da autenticità, empatia e fiducia. All'interno vi confluiscono i seguenti codici:

- *comprensione*, ossia essere capito dalla persona con cui si sta parlando;
- *autenticità*, che permette di costruire una relazione con l'altro;
- *considerazione*, cioè non essere ignorato e vedere considerate le proprie idee e opinioni;
- *fiducia*, che viene riposta nella persona con cui si sente di potersi esprimere;
- *empatia*, come se l'altro volesse prendere una parte di ciò che viene detto e farla sua.

¹ Tale criterio è stato rispettato ad eccezione di alcune risposte che si collegavano in modo stretto con altre domande.

² Nello specifico, le 3 risposte mancanti sono: 2 riguardo alle *esperienze* (domanda 2b) e 1 riguardo al *favorire* (domanda 4); 2 da parte di studenti e 1 da parte di una studentessa.

³ La quantità degli estratti selezionati varia sulla base della loro significatività rispetto alla codificazione ad essi attribuita, con funzione pertanto esemplificativa. Essi sono volti a favorire l'emergere del "mondo" dell'altro in modo più aderente a quanto espresso.

⁴ Per questo motivo, i codici sono accompagnati anche dal prefisso GEN (*in generale*).

È da notare che il codice *comprensione* presenta una rilevante maggior frequenza rispetto agli altri, all'interno non solo del rispettivo Code Group ma anche della dimensione del *significato*. Per una gran parte dei rispondenti, dunque, essere ascoltato significa essere compreso.

Ci sono due modi di essere ascoltati. C'è chi ti ascolta veramente, anche con il cuore, e chi lo fa solo con le orecchie. Quando una persona ti ascolta con il cuore ci tiene a te e vuole veramente aiutarti a capire quale difficoltà stai affrontando. Come se volesse prendere una parte di ciò che stai dicendo e farla sua per alleggerirti (n.ord25.a).

“Essere ascoltata” secondo me significa che una persona di cui mi fido mi ascolti e che con lei possa esprimere i miei problemi e i miei desideri (n.ord23.a).

Successivamente si trova il Code Group *accettazione*, che si traduce nel *rispetto* e nella *disponibilità*, in termini di *tempo* e di atteggiamento di *non giudizio*, codici così espressi in alcuni estratti:

Farsi [...] rispettare per quello che sei e per come ti esprimi (n.ord06.a).

Secondo me essere ascoltato significa sentire che in quel momento la persona è lì per me ed è disposta a capire le mie necessità o semplicemente ad accogliere le mie confidenze e i miei sfoghi (n.ord31.a).

Secondo me, essere ascoltato significa che qualcuno abbia la decenza di fermarsi e prendersi un momento da prestare attenzione a qualcuno (n.ord38.a).

C'è il bisogno di essere davvero ascoltati senza essere giudicati, valutati, interpretati o consigliati (n.ord26.a).

Il Code Group *comunicazione attiva* si riferisce all'attenzione globale da parte dell'altro, che ascolta fornendo riscontri concreti rispetto a quello che viene espresso. I codici in cui si articola sono riportati nella seguente tabella con la relativa definizione operativa.

SIGN.GEN_ attenzione (9) Ricevere attenzione	Avere attenzione continuativa da parte della persona con cui si parla senza essere interrotto. Ciò non implica necessariamente risposte o consigli.
SIGN.GEN_ feedback attivi (4) Ricevere feedback attivi	Ottenere riscontro positivo o negativo a quanto si è detto, ricevere risposte, essere ascoltato in modo attivo anche mediante domande.
SIGN.GEN_ interesse (4) Ricevere e stimolare interesse	Ricevere interesse da parte dell'altro. Stimolare interesse nell'altro.
SIGN.GEN_ non verbale (2) Essere ascoltato attraverso il non verbale	Essere ascoltato non solo con le orecchie, ma anche con gli occhi, nei silenzi, negli sguardi, in ciò che non si riesce a dire.
SIGN.GEN_ reciprocità (2) Ascoltarsi in modo reciproco	Saper ascoltare a propria volta l'altro.

Tab. 4: Code Group *SIGN.GEN_comunicazione attiva*

Per me essere ascoltato significa che la persona che mi ascolta lo fa in maniera attiva, nel caso in cui non riesco ad esprimermi in maniera ottima cerca di farmi delle domande per poter capire al meglio ciò che voglio esprimere (n.ord29.a).

Ci si ascolta anche in silenzio, con gli sguardi. Ascoltare significa sentire cosa vorrebbe dire una persona che non ci riesce. Perché non sempre riusciamo a esprimere ciò che sentiamo dentro di noi (n.ord25.a).

Nel Code Group *supporto*, il diritto di essere ascoltato è connesso al bisogno di ricevere, a livello verbale e non verbale, *aiuto, consigli, conforto*. Tali aspetti, da declinare in base ad esigenze e situazioni personali, costituiscono i codici esplicativi stessi del gruppo.

Significa ricevere anche un conforto silenzioso, perché quando qualcuno ti ascolta ti rivolge la sua più completa attenzione. E a volte basta quello, la consapevolezza che qualcuno è presente, in modo fisico o no, e che non stai parlando al nulla, a farti sentire meglio (n.ord27.a).

Infine, vi è il Code Group *libertà di espressione*, in cui la possibilità di esprimere e condividere liberamente opinioni, idee, questioni personali è indicata attraverso i codici:

- *libera espressione*, che richiama l'articolo 13 della Crc comportando per il mondo adulto l'obbligo di non interferire né porre limiti all'espressione di bambini e adolescenti⁵;
- *sfogo*, ossia parlare liberamente, aprirsi con qualcuno che accoglie senza giudicare;
- *espressione di opinioni*, che si connette in modo diretto all'articolo 12 della Crc sottolineando il diritto dei soggetti in crescita di esprimere liberamente le proprie opinioni su questioni che li riguardano⁶;
- *condivisione*, cioè confrontarsi con gli altri su opinioni, esperienze, problemi personali.

Significa avere qualcuno con cui posso parlare di tutto ciò che mi passa per la testa senza timore di un giudizio, poter parlare senza freni tanto da arrivare a pensare a quello che ho detto dopo averlo fatto. Poter liberarsi di tutto ciò che appesantisce (n.ord27.a).

Secondo me significa parlare di qualsiasi cosa, interagire, dire la propria opinione, per poi discutere con le altre persone (n.ord02.a).

Code Groups	Totale Citazioni	Totale Questionari	% Citazioni	% Questionari
SIGN.GEN_comprendione	22	22	21,0%	44%
SIGN.GEN_autenticità	2	2	1,9%	4%
SIGN.GEN_considerazione	2	2	1,9%	4%
SIGN.GEN_fiducia	2	2	1,9%	4%
SIGN.GEN_empatia	1	1	1,0%	2%
SIGN.GEN_COMPRENSIONE AUTENTICA (5 codici)	29	29	27,6%	58%
SIGN.GEN_rispetto	12	12	11,4%	24%
SIGN.GEN_disponibilità	6	6	5,7%	12%
SIGN.GEN_non giudizio	3	3	2,9%	6%
SIGN.GEN_tempo	2	2	1,9%	4%
SIGN.GEN_ACCETTAZIONE (4 codici)	23	23	21,9%	46%
SIGN.GEN_attenzione	9	9	8,6%	18%
SIGN.GEN_feedback attivi	4	4	3,8%	8%
SIGN.GEN_interesse	4	4	3,8%	8%
SIGN.GEN_non verbale	2	2	1,9%	4%
SIGN.GEN_reciprocità	2	2	1,9%	4%
SIGN.GEN_COMUNICAZIONE ATTIVA (5 codici)	21	21	20,0%	42%
SIGN.GEN_aiuto	10	10	9,5%	20%

⁵ Cfr. par. 1.3.

⁶ Cfr. par. 1.3.

SIGN.GEN_consigli	5	5	4,8%	10%
SIGN.GEN_conforto	3	3	2,9%	6%
SIGN.GEN_SUPPORTO (3 codici)	18	18	17,1%	36%
SIGN.GEN_libera espressione	5	5	4,8%	10%
SIGN.GEN_sfogo	4	4	3,8%	8%
SIGN.GEN_espressione di opinioni	3	3	2,9%	6%
SIGN.GEN_condivisione	2	2	1,9%	4%
SIGN.GEN_LIBERTÀ DI ESPRESSIONE (4 codici)	14	14	13,3%	28%
Totale	105	50		

Tab. 5: Il *significato* di ascolto

4.1.2 Dimensione: il *significato* di ascolto a scuola

La domanda di riferimento intorno ai significati attribuiti all'ascolto a scuola è stata la seguente: «Cosa significa, secondo te, “essere ascoltato/a” a scuola?». A partire da tale quesito, il questionario si riferisce esplicitamente al contesto scolastico⁷.

Dall'analisi delle risposte sono emersi, con qualche variazione all'interno, gli stessi Code Groups della domanda precedente, in ordine però diverso di frequenza: supporto (42%); comprensione autentica (36%); libertà di espressione (34%); accettazione (28%); comunicazione attiva (24%).

Il Code Group *supporto*, con maggiore frequenza, si riferisce anzitutto all'*aiuto* e ai *consigli* da parte di insegnanti e compagni di classe in situazioni di difficoltà, ma anche ai *chiarimenti didattici* rispetto ad argomenti non ben compresi. Tali declinazioni, che costituiscono i codici all'interno del gruppo, sono così espresse in alcune risposte degli adolescenti:

Significa che se c'è un problema, non solo mi danno l'opportunità di parlarne, ma ne prendono atto e se possibile mi aiutano a trovarne una soluzione (n.ord42.a).

Secondo me essere ascoltato a scuola significa far capire ai prof. quello che non mi è chiaro così che loro possano spiegarmelo di nuovo (n.ord12.a).

Per me “essere ascoltato” a scuola significa avere la possibilità di fare domande, ad esempio per capire meglio un argomento (n.ord13.a).

Nel Code Group *comprensione autentica* i codici *comprensione*, *considerazione* ed *empatia*, già emersi nella dimensione precedente, sono intesi in riferimento ai compagni di classe e agli insegnanti, in una visione globale del processo educativo.

Secondo me significa avere la comprensione e la sensibilità, non solo dal punto di vista scolastico riguardo verifiche, interrogazioni, ma anche dal punto di vista umanistico, dai professori, come per qualche problema nello studio oppure nel cercare un sostegno quando per determinati motivi o problemi si ha difficoltà a studiare (n.ord45.a).

Secondo me vuol dire essere capiti soprattutto dai professori, che provassero a volte a mettersi nei nostri panni senza “attaccarci” se le nostre opinioni sono differenti (n.ord35.a).

Può avere diversi significati. A scuola si può essere ascoltati o da un compagno o da un insegnante, l'importante è che qualsiasi persona che ascolta lo faccia veramente cercando di capirti e di trovare un punto d'incontro (n.ord50.a).

⁷ Poiché tutte le dimensioni, ad eccezione della prima (contrassegnata appositamente), sono riferite al contesto scolastico, si è scelto di non utilizzare un ulteriore prefisso.

Il Code Group successivo, *libertà di espressione*, accorpa codici quali:

- *espressione di opinioni*, cioè esprimere le proprie opinioni e idee con insegnanti e compagni di classe;
- *libera espressione*, relativo alla possibilità di esprimersi liberamente con insegnanti e compagni di classe;
- *dialogo*, ossia intervenire e discutere insieme su un argomento;
- *condivisione*, nel senso di confrontarsi, condividere esperienze e punti di vista al di là delle differenze interpersonali.

“Essere ascoltato” a scuola per me è potermi confrontare, condividere momenti, esperienze, sentimenti, punti di vista, al di là per esempio del modo di vestire o del carattere o del tuo stile di vita (n.ord32.a).

Nella scuola essere ascoltati significa avere la possibilità di essere ascoltati su dubbi e argomenti non capiti. Inoltre anche i professori dovrebbero ascoltare le emozioni e le difficoltà degli alunni dando la possibilità di esprimere dubbi (n.ord25.a).

Il Code Group *accettazione* raggruppa codici così definiti:

SIGN_rispetto (6) Essere rispettato	Ricevere attenzione costante da parte di insegnanti e compagni di classe, senza essere interrotto, mentre si sta parlando. Ricevere rispetto per le proprie idee.
SIGN_disponibilità (4) Trovare disponibilità	Trovare negli insegnanti e nei compagni di classe disponibilità ad ascoltare e a comprendere.
SIGN_non giudizio (3) Non essere giudicato	Non essere giudicato né avere conseguenze negative per quello che si dice. Non essere considerato solo come un numero.
SIGN_tempo (1) Avere tempo dedicato	Avere tempo per esprimersi e manifestare il proprio punto di vista.

Tab. 6: Code Group *SIGN_accettazione*

Secondo me significa parlare senza che i professori ti interrompano, ma anche che non facciano altro (n.ord02.a).

Quando a scuola qualcuno chiede qualcosa che non ha capito o espone una sua esigenza le persone che lo ascoltano lo fanno realmente dando delle risposte motivate senza giudicare se la cosa, in qualche modo, non è coerente o non adatta in quel contesto (n.ord29.a).

Infine, il Code Group *comunicazione attiva* si articola nei codici:

- *interesse*, da ricevere da parte dei docenti e dei compagni quando si parla;
- *attenzione*, rivolta alle proprie idee, richieste, proposte;
- *non verbale*, quale comunicazione che avviene, ad esempio, attraverso il tono delle parole e il modo di porsi;
- *reciprocità*, nel senso di attivare un ascolto da entrambe le parti fra insegnanti e alunni.

Ad esempio se sei interrogato e tu inizi a parlare e il prof. sta facendo altro significa che non gli interessa nulla di quello che stai dicendo in quel momento (n.ord02.a).

A scuola essere ascoltata significa secondo me che si presti attenzione ad ogni singola idea proposta, non sminuirla né sottovalutarla (n.ord34.a).

Code Groups	Totale Citazioni	Totale Questionari	% Citazioni	% Questionari
SIGN_aiuto	12	12	14,6%	24%
SIGN_consigli	5	5	6,1%	10%
SIGN_chiarimenti didattici	4	4	4,9%	8%
SIGN_SUPPORTO (3 codici)	21	21	25,6%	42%
SIGN_comprensione	11	11	13,4%	22%
SIGN_considerazione	6	6	7,3%	12%
SIGN_empatia	1	1	1,2%	2%
SIGN_COMPRENSIONE AUTENTICA (3 codici)	18	18	22,0%	36%
SIGN_espressione di opinioni	7	7	8,5%	14%
SIGN_libera espressione	5	5	6,1%	10%
SIGN_dialogo	3	3	3,7%	6%
SIGN_condivisione	2	2	2,4%	4%
SIGN_LIBERTÀ DI ESPRESSIONE (4 codici)	17	17	20,7%	34%
SIGN_rispetto	6	6	7,3%	12%
SIGN_disponibilità	4	4	4,9%	8%
SIGN_non giudizio	3	3	3,7%	6%
SIGN_tempo	1	1	1,2%	2%
SIGN_ACCETTAZIONE (4 codici)	14	14	17,1%	28%
SIGN_interesse	5	5	6,1%	10%
SIGN_attenzione	4	4	4,9%	8%
SIGN_non verbale	2	2	2,4%	4%
SIGN_reciprocità	1	1	1,2%	2%
SIGN_COMUNICAZIONE ATTIVA (4 codici)	12	12	14,6%	24%
Totale	82	50		

Tab. 7: Il *significato* di ascolto a scuola

4.1.3 Dimensione: le *esperienze* di ascolto a scuola

La domanda di riferimento, connessa alla precedente, sulle esperienze di ascolto a scuola è stata la seguente: «Puoi raccontare un'esperienza significativa sull'ascolto a scuola?». Essa ha stimolato la rievocazione di fatti vissuti in prima persona.

I Code Groups emersi, in ordine di frequenza, sono: libertà di espressione (22%); ruolo di studente (22%); organismi di partecipazione scolastica (20%); spazio/tempo specifico (20%).

Come si può notare dalle percentuali, essi, a due a due, presentano una frequenza uguale o molto vicina fra loro, attestandosi ognuno su circa un quinto delle risposte.

Il Code Group *libertà di espressione* si riferisce alla possibilità di esprimersi liberamente nel gruppo-classe. Riprendendo la denominazione dei codici emersi, i riferimenti vanno ad *attività nella lezione* e, più specificamente, ad *attività nella lezione di religione*; a momenti di *condivisione fra pari* e al ricordo dell'esperienza del *circle-time*. Gli estratti riportati permettono di entrare nel vivo delle esperienze espresse.

Un giorno il professore ha dato la possibilità a tutta la classe di giudicare quello che pensa del bullismo, quindi quando un mio compagno di classe parlava di questo, tutti riflettevamo sulle sue parole, esprimendo la propria opinione (n.ord08.a).

Ad esempio una volta la professoressa aveva tirato fuori un argomento che a noi studenti andava anche a toccare un po' sul personale, così la professoressa si è seduta e ha lasciato che ognuno di noi esprimesse la sua opinione (n.ord33.a).

Noi a scuola durante l'ora di religione alla prima ora del lunedì dedichiamo 20 minuti ad ascoltarci, a parlare di problemi nostri o magari di notizie che ci hanno particolarmente affascinato. Ed in quei pochi minuti è bello intervenire per dire la propria o aprirsi con gli altri (n.ord14.a).

Parlare con una mia compagna di classe quando, ad esempio, sono in una situazione difficile con i miei genitori. E credo che a volte capisca da sola perché mi dice sempre qualche stupidaggine, mi fa ridere e mi sento meglio perché dimentico, anche solo per qualche minuto, i problemi (n.ord21.a).

Quando ero piccolo, alle elementari, verso la fine dell'ultima ora ci mettevamo in cerchio e ognuno raccontava una storia di ogni genere. Spesso capitavano anche problemi tra compagni e allora interveniva la maestra che ci faceva riflettere su cosa avevamo combinato. Quelle ore mi hanno fatto imparare che ognuno deve avere la possibilità di essere ascoltato perché qualcuno potrebbe aiutarlo o aiutare chi ne ha più bisogno (n.ord13.a).

Il Code Group *ruolo di studente* raggruppa tutte quelle attività che appartengono propriamente al "lavoro" di studente così come è concepito nel nostro sistema di insegnamento/apprendimento. Emergono qui le fasi di spiegazione, verifica e valutazione delle conoscenze, rispetto a cui confrontarsi in modo attivo con l'insegnante. La seguente tabella abbina i codici desunti alla relativa definizione operativa.

ESP_chiarimenti didattici (4) Avere chiarimenti didattici	Richiedere/ottenere chiarimenti dall'insegnante su argomenti poco chiari, difficoltà con il metodo di spiegazione, incomprensioni.
ESP_interrogazioni (3) Essere ascoltati durante le interrogazioni	Ricevere interesse da parte dell'insegnante e dei compagni di classe durante le interrogazioni. Avere facilitazioni in caso di difficoltà.
ESP_valutazione (3) Ricevere spiegazioni sulla valutazione	Richiedere/ottenere spiegazioni sulla valutazione. Evitare fraintendimenti e comprendere come migliorare.
ESP_verifiche (1) Posticipare una verifica	Richiedere di rinviare una verifica.

Tab. 8: Code Group *ESP_ruolo di studente*

Avevo un problema in una materia scolastica e parlando e confrontandomi con il professore abbiamo trovato un modo affinché io potessi andare meglio in quella materia (n.ord05.a).

Ad esempio può essere quando abbiamo parlato con dei professori per dei problemi che abbiamo riscontrato con magari il loro metodo di spiegazione (n.ord28.a).

Un'esperienza significativa è stata l'anno scorso, quando sono stata interrogata in fisica e il professore ha dimostrato molto interesse su ciò che svolgevo e anche mi "aiutava" magari se non mi veniva in mente una parola (n.ord02.a).

Un'esperienza significativa non credo che ci sia stata ma ad esempio ogni volta alle interrogazioni essere ascoltati dalla professoressa è meglio, ma ad essere ascoltati dai compagni è più difficile ma non impossibile, a me è successa qualche volta (n.ord10.a).

Ad esempio nella valutazione a volte sorgono fraintendimenti tra l'insegnante e l'alunno e non si trova il tempo di risolvere questi fraintendimenti. Secondo me se l'alunno chiede spiegazione

nella valutazione l'insegnante dovrebbe chiarire e spiegare il perché è stato scelto quel voto, così che l'alunno la volta successiva non ripeta lo stesso errore (n.ord34.a).

Il Code Group *organismi di partecipazione scolastica* considera le esperienze che sono entrate progressivamente nelle idee e nella prassi della scuola secondo il principio di partecipazione e dialogo fra i diversi soggetti coinvolti nella vicenda scolastica, *in primis* insegnanti e alunni. Ne fanno parte codici quali *assemblee di classe*, *consigli di classe/istituto*, *assemblee di istituto* e *rappresentanti di classe*, che rendono una percezione consapevole e partecipata del percorso scolastico.

Per me è quando ci sono le assemblee di classe. Lì i ragazzi esprimono quello che pensano, molto spesso, almeno da me, facendo casino poiché si dialoga vivacemente con i propri compagni. Si iniziano veri e propri “dibattiti”, generando un ascolto da parte degli altri di ciò che vuoi dire (n.ord48.a).

Secondo me anche avere un consiglio di classe, o di istituto, è “essere ascoltati” perché se c'è un problema all'interno dell'ambito scolastico è bene che tutti quelli che ne fanno parte possano dire il proprio parere (n.ord13.a).

Infine, il Code Group *spazio/tempo specifico* indica opportunità dedicate di ascolto, al di fuori dell'orario di lezione, relative ad aspetti scolastici o personali, gestite dai docenti o da una figura esterna, solitamente di ambito psicologico. Sono stati individuati i seguenti codici:

- *spazio-ascolto*, più propriamente “Centro di Informazione e Consulenza” (CIC), dove uno psicologo, uno psicopedagogo o un insegnante adeguatamente formato sono a disposizione degli studenti riguardo a questioni sia scolastiche che personali⁸;
- *colloqui individuali*, attraverso i quali lo studente e/o i suoi genitori possono rivolgersi alle figure preposte competenti – insegnanti, coordinatore di classe, vice-preside, preside – nel caso di episodi di elevata problematicità;
- *intervento psicologo in classe*, che si riferisce ad un incontro specifico da parte di una figura esterna sulle dinamiche relazionali e comunicative.

Avevo litigato con la mia migliore amica, e l'insegnante di religione, che praticava lo “spazio ascolto”, ci ha aiutato a fare pace; in quel caso mi sono sentita molto ascoltata, visto che per la mia timidezza e per il mio carattere, sono soggetta io ad ascoltare gli altri, e non gli altri che ascoltano me (n.ord15.a).

A scuola mi è capitato solo un episodio del genere, cioè quando mi sono rivolto a un professore per dei continui atti di razzismo nei miei confronti tempo fa (n.ord39.a).

Vi sono inoltre altri codici, non ben collocabili all'interno dei Code Groups definiti, che riferiscono, da una parte, *buone esperienze* in generale di ascolto e, dall'altra, situazioni di *incomprensione* dovute alla mancata considerazione di opinioni o istanze espresse.

Personalmente ho sempre trovato insegnanti molto disponibili non solo a rispiegare la propria lezione ma anche ad ascoltare problemi che ho avuto con altri compagni (n.ord47.a).

In passato mi è successo molto spesso di essermi sentito non ascoltato a scuola e questo provocava in me una grande frustrazione e mi portava a pensare che per le altre persone il mio parere non contasse nulla (n.ord31.a).

Personalmente non ho mai avuto particolari problemi sull'ascolto a scuola, tranne una volta. È

⁸ Cfr. par. 2.3.

successo appunto durante le ore scolastiche; infatti stavo cercando di esporre un mio problema alla professoressa ma quest'ultima ignorò me e i miei compagni per l'intera ora, senza aver dato una soluzione alle nostre domande (n.ord38.a).

Code Groups	Totale Citazioni	Totale Questionari	% Citazioni	% Questionari
ESP_attività nella lezione	4	4	8%	8%
ESP_attività nella lezione di religione	3	3	6%	6%
ESP_condivisione fra pari	3	3	6%	6%
ESP_circle-time	1	1	2%	2%
ESP_LIBERTÀ DI ESPRESSIONE (4 codici)	11	11	22%	22%
ESP_chiarimenti didattici	4	4	8%	8%
ESP_interrogazioni	3	3	6%	6%
ESP_valutazione	3	3	6%	6%
ESP_verifiche	1	1	2%	2%
ESP_RUOLO DI STUDENTE (4 codici)	11	11	22%	22%
ESP_assemblee di classe	6	6	12%	12%
ESP_consigli di classe/istituto	2	2	4%	4%
ESP_assemblee di istituto	1	1	2%	2%
ESP_rappresentanti di classe	1	1	2%	2%
ESP_ORGANISMI DI PARTECIPAZIONE SCOLASTICA (4 codici)	10	10	20%	20%
ESP_spazio-ascolto	5	5	10%	10%
ESP_colloqui individuali	3	3	6%	6%
ESP_intervento psicologa nella classe	2	2	4%	4%
ESP_SPAZIO/TEMPO SPECIFICO (3 codici)	10	10	20%	20%
ESP_buona esperienza	4	4	8%	8%
ESP_incomprensione	4	4	8%	8%
Totale	50	50		

Tab. 9: Le esperienze di ascolto a scuola

4.1.4 Dimensioni: gli *interlocutori* e gli *argomenti* di ascolto a scuola

La domanda di riferimento relativa alle persone da cui si vorrebbe essere ascoltati a scuola e ai temi o oggetti di ascolto è stata la seguente: «Da chi vorresti essere ascoltato/a a scuola e su che cosa?».

In questo caso sono state implicate due dimensioni: gli *interlocutori* (*da chi*) e gli *argomenti* (*su che cosa*) di ascolto a scuola, che si sono intersecate fra loro. Data la natura più puntuale e meno articolata delle risposte, si è ritenuto di non raggruppare i codici emersi in Code Groups.

Riguardo agli *interlocutori* sono emersi i seguenti codici in ordine di frequenza: insegnanti (78%); compagni di classe (24%); tutti (12%); persone meno confidenti (4%); coordinatore di classe (2%); dirigente scolastico (2%).

Riguardo agli *argomenti* i codici desunti sono: opinioni personali (28%); aspetti scolastici (26%); in generale (22%); esigenze personali (20%); dinamiche di classe (12%); dinamiche con gli insegnanti (6%); interessi personali (2%).

Si spiegano di seguito alcuni codici dal significato meno trasparente: *in generale* rimanda a questioni non ben identificate, così come *tutti*, riferito agli interlocutori; *persone meno confidenti*

rappresenta figure esterne con cui, avendo minor conoscenza e, ipoteticamente, maggior diversità di punti di vista rispetto ai propri, si può avere uno scambio proficuo.

Incrociando le due dimensioni, si ottiene il seguente prospetto:

<i>argomenti (su che cosa)</i> <i>interlocutori (da chi)</i>	COSA_opinioni personali	COSA_aspetti scolastici	COSA_in generale	COSA_esigenze personali	COSA_dinamiche di classe	COSA_dinamiche con gli insegnanti	COSA_interessi personali	Totale
CHI_insegnanti	7	12	4	10	3	2	1	39
CHI_compagni di classe	5		4		3			12
CHI_tutti	3		3					6
CHI_persone meno confidenti	2							2
CHI_coordinatore di classe		1						1
CHI_dirigente scolastico						1		1
Totale	17	13	11	10	6	3	1	

Tab. 10: Gli *interlocutori* e gli *argomenti* di ascolto a scuola

A tali codici se ne aggiunge uno ulteriore, denominato *va bene così*, emerso 4 volte sul totale di citazioni e di questionari.

Portando l'attenzione agli interlocutori emersi con maggior frequenza, gli adolescenti vorrebbero essere ascoltati dagli insegnanti soprattutto sugli aspetti scolastici, sulle esigenze e sulle opinioni personali; e dai propri compagni di classe sulle opinioni personali, in generale e sulle dinamiche di classe.

Vorrei essere ascoltato dai professori riguardo i piccoli problemi e “disagi”, di qualsiasi tipo, riguardanti la scuola e lo studio, e che questi non vengano minimizzati come “semplici problemi adolescenziali” (n.ord27.a).

A scuola vorrei essere ascoltato fra i compagni per poter condividere esperienze, emozioni, ma anche essere ascoltato dagli insegnanti, cioè considerare la persona oltre ai voti, capendo le difficoltà, ansie e paure, per tirar fuori il meglio degli studenti (n.ord32.a).

Io vorrei essere ascoltata sia dagli amici sia dagli insegnanti. Dagli amici perché potrei raccontare dei miei problemi con gli altri compagni di classe o altre cose che non riguardano la scuola; invece dagli insegnanti perché se non ho capito bene un argomento loro possono rispiegarmelo (n.ord43.a).

Codici	Totale Citazioni	Totale Questionari	% Citazioni	% Questionari
CHI_insegnanti	39	39	63,9%	78%
CHI_compagni di classe	12	12	19,7%	24%
CHI_tutti	6	6	9,8%	12%
CHI_persone meno confidenti	2	2	3,3%	4%
CHI_coordinatore di classe	1	1	1,6%	2%
CHI_dirigente scolastico	1	1	1,6%	2%
Totale (6 codici)	61	50		

Tab. 11: Gli *interlocutori* di ascolto a scuola

Codici	Totale Citazioni	Totale Questionari	% Citazioni	% Questionari
COSA_opinioni personali	17	17	27,9%	34%
COSA_aspetti scolastici	13	13	21,3%	26%
COSA_in generale	11	11	18,0%	22%
COSA_esigenze personali	10	10	16,4%	20%
COSA_dinamiche di classe	6	6	9,8%	12%
COSA_dinamiche con gli insegnanti	3	3	4,9%	6%
COSA_interessi personali	1	1	1,6%	2%
Totale (7 codici)	61	50		

Tab. 12: Gli argomenti di ascolto a scuola

4.1.5 Dimensione: il favorire l'ascolto a scuola

La domanda di riferimento sugli aspetti che possono favorire l'ascolto a scuola è stata la seguente: «Che cosa proporresti per favorire l'ascolto dei/delle ragazzi/e a scuola?».

I Code Groups desunti, in ordine di frequenza, sono: libertà di espressione (36%), figura dell'insegnante (30%), spazio/tempo specifico (28%), organismi di partecipazione scolastica (8%).

Ad eccezione del Code Group *figura dell'insegnante*, vi è uno stretto richiamo a quelli della dimensione relativa alle *esperienze* di ascolto.

Il Code Group *libertà di espressione*, con maggiore frequenza, si riferisce alle possibilità di espressione, dialogo e condivisione fra gruppo classe e insegnanti durante la vita scolastica, con eventuale integrazione di un tempo extra-scolastico. I codici che vi confluiscono sono definiti nella seguente tabella.

FAV_attività/progetti (9) Promuovere attività/progetti	Promuovere attività e progetti sulle tematiche dell'ascolto e della comunicazione.
FAV_tempo dedicato nella lezione (4) Dedicare tempo nella lezione	Dedicare più momenti di dialogo e confronto durante le ore di lezione.
FAV_ore integrative (4) Introdurre ore integrative	Integrare la proposta formativa con ore intercurricolari di dialogo e condivisione nell'orario scolastico o extra-scolastico.
FAV_lezione di religione (1) Permettere di esprimersi nella lezione di religione	Favorire la possibilità di esprimersi durante la lezione di religione.

Tab. 13: Code Group *FAV libertà di espressione*

Proporrei delle iniziative di gruppo volte alla comunicazione verbale tra i componenti, che si trovino in una situazione di collaborazione ma in un contesto che non li ponga per forza a dover eseguire un lavoro completamente "unico", in modo da poter "tirare fuori" più idee da ciascuno e da condividere in una situazione di ascolto reciproco (n.ord24.a).

Io proporrei maggiori opportunità di condivisione tra il gruppo classe e i professori dando spazio ai pensieri di tutti (n.ord31.a).

Proporrei che vengano messe a disposizione delle ore di "dialogo" tra la classe e gli insegnanti; dove discutere di eventuali problematiche, dove sorgano dei consigli o dei suggerimenti su come risolvere queste problematiche (n.ord34.a).

Segue il Code Group *figura dell'insegnante*, che accorpa i seguenti codici:

- *disponibilità*, ossia avere maggior tempo dedicato, apertura e pazienza da parte degli insegnanti;
- *considerazione*, cioè essere considerati come persone capaci di opinioni personali, da ascoltare al pari di quelle dell'insegnante;
- *reciprocità*, nel senso di sviluppare una relazione reciproca di ascolto e considerazione fra insegnanti e studenti;
- *rispetto*, cioè rispettarsi reciprocamente;
- *facilitazione didattica*, come modalità attivata dagli insegnanti per capire se i ragazzi abbiano effettivamente compreso la lezione.

Per favorire l'ascolto a scuola bisognerebbe far capire che gli alunni non sono semplici voti ma sono persone che vogliono capire il mondo dello studio e quello del lavoro (n.ord26.a).

Proporrei di far girare i professori alla fine della lezione e chiedere alla classe se qualcosa non è chiaro così che loro possano capire che a qualcuno non è chiaro qualcosa senza sapere chi è. Perché molte volte noi ragazzi stiamo zitti per paura di passare per ragazzi che non capiscono niente e quindi non chiediamo spiegazioni (n.ord12.a).

Il Code Group *spazio/tempo specifico* riporta fra le modalità per favorire l'ascolto a scuola alcune esperienze già esistenti, ma con delle declinazioni particolari. Come si può dedurre dalla denominazione dei codici stessi, si ritrova, infatti, lo *spazio-ascolto*, a cui si affianca anche un singolare *spazio-ascolto fra studenti*; e si propongono possibilità, in varie forme già presenti, di *colloqui studente-insegnante* a livello individuale per esprimere fatti ed esigenze personali, e di *riunioni classe-insegnanti* a livello collettivo per esporre problematiche riguardanti il gruppo-classe.

Uno sportello all'interno dell'istituto dove ogni alunno quando vuole può prendere appuntamento ed essere ascoltato con tutta libertà da una figura di competenza (n.ord09.a).

Secondo me si potrebbe aggiungere un altro spazio ascolto solo per ragazzi, in cui ci si può confrontare sui problemi e le situazioni che ci preoccupano con coetanei (n.ord16.a).

Secondo me bisognerebbe avere dei colloqui (non durante le ore scolastiche) con i professori per poter parlare senza che la classe sia presente (perché a volte sono cose personali) (n.ord22.a).

Poter fare delle riunioni con dei professori a cui esponiamo le nostre problematiche e loro ascoltano e dopo trovano una soluzione (n.ord05.a).

Il Code Group *organismi di partecipazione scolastica* accorpa codici quali:

- *assemblee di classe*, in cui potersi confrontare rispetto a varie questioni inerenti alla vita di classe;
- *rappresentanti di classe*, che costituiscono un riferimento quali portavoce delle proprie opinioni.

Per i ragazzi che si trovano in difficoltà su qualsiasi argomento coerente alla scuola (es. problemi con qualche prof.) proporrei un'assemblea di classe ogni mese, per discutere di problemi, dei prof., dell'andamento della classe e del suo comportamento (n.ord20.a).

Risultano infine due codici liberi: *argomento comune* di cui parlare assieme, ed *esempio reale* di ascolto e cambiamento del punto di vista.

Code Groups	Totale Citazioni	Totale Questionari	% Citazioni	% Questionari
FAV_attività/progetti	9	9	17,0%	18%
FAV_tempo dedicato nella lezione	4	4	7,5%	8%
FAV_ore integrative	4	4	7,5%	8%
FAV_lezione di religione	1	1	1,9%	2%
FAV_LIBERTÀ DI ESPRESSIONE (4 codici)	18	18	34,0%	36%
FAV_disponibilità	6	6	11,3%	12%
FAV_considerazione	4	4	7,5%	8%
FAV_reciprocità	2	2	3,8%	4%
FAV_rispetto	2	2	3,8%	4%
FAV_facilitazione didattica	1	1	1,9%	2%
FAV_FIGURA DELL'INSEGNANTE (5 codici)	15	15	28,3%	30%
FAV_spazio-ascolto	11	11	20,8%	22%
FAV_colloqui studente-insegnante	1	1	1,9%	2%
FAV_riunioni classe-insegnanti	1	1	1,9%	2%
FAV_spazio-ascolto fra studenti	1	1	1,9%	2%
FAV_SPAZIO/TEMPO SPECIFICO (4 codici)	14	14	26,4%	28%
FAV_assemblee di classe	3	3	5,7%	6%
FAV_rappresentanti di classe	1	1	1,9%	2%
FAV_ORGANISMI DI PARTECIPAZIONE SCOLASTICA (2 codici)	4	4	7,5%	8%
FAV_argomento comune	1	1	1,9%	2%
FAV_esempio reale	1	1	1,9%	2%
Totale	53	50		

Tab. 14: *Il favorire l'ascolto a scuola*

4.2 L'analisi dei dati emersi nella seconda fase “esplorativo-conoscitiva”⁹

Tale fase, definita “post-pandemica” nel complesso del percorso di ricerca, è volta a comprendere i significati e le rappresentazioni degli adolescenti sull'ascolto a scuola, nonché gli aspetti che lo favoriscono, avendo sullo sfondo il vissuto legato alla “didattica digitale integrata”. Con la sottolineatura di far riferimento a tale periodo, posta in un apposito testo di accompagnamento alla modalità virtuale di somministrazione, è stato utilizzato il medesimo questionario a domande aperte della prima fase.

I dati sono presentati mediante dimensioni correlate in linea generale alle domande del questionario. Nei materiali testuali emerge talvolta l'esperienza di “didattica digitale integrata”. Si è scelto di non codificare tale aspetto, in quanto esso esula dal focus di ricerca. Tuttavia risulta interessante come ulteriore elemento emergente, e se ne è tenuto traccia segnalandolo di volta in volta nell'intreccio con gli altri dati.

Nei Code Groups rilevati si riscontra complessivamente una percentuale di risposte equilibrata rispetto all'appartenenza di genere, considerando che vi è una maggioranza maschile di sedici punti percentuali in più. Rilevanti differenze, ove presenti, vengono indicate nella presentazione dei dati.

⁹ Valgono, anche per questa fase del lavoro, le considerazioni esposte nel par. 4.1 (note 1 e 3).

Anche in questa seconda fase le dimensioni relative al *significato*, corrispondenti alle prime due domande, presentano un maggior numero di citazioni rispetto alle altre.

Il numero di mancate risposte si attesta intorno a 14 domande non compilate¹⁰.

Come per l'analisi dei dati emersi nella prima fase, per ogni Code Group si riportano alcuni brani per rendere in modo più vivido quanto espresso in codici e percentuali e “far parlare” il dire degli adolescenti.

4.2.1 Dimensione: il *significato* di ascolto

La domanda di riferimento intorno ai significati attribuiti all'ascolto è stata la seguente: «Cosa significa, secondo te, “essere ascoltato/a”?»¹¹.

Dall'analisi delle risposte sono emersi Code Groups che riferiscono il concetto di ascolto alla comprensione autentica (64%); al supporto (34%); alla libertà di espressione (26%); all'accettazione (24%); alla comunicazione attiva (14%).

Il Code Group che presenta maggior frequenza è quello definito *comprensione autentica*, secondo cui essere ascoltato significa essere compreso e riconosciuto come persona che ha valore in sé, in una relazione empatica improntata sulla fiducia. Vi confluiscono i codici:

- *comprensione*, che si distingue in quanto a frequenza all'interno non solo del rispettivo Code Group ma anche della dimensione *significato*;
- *riconoscimento*, cioè essere riconosciuto dagli altri come persona con una propria dignità;
- *fiducia*, su cui basare la relazione con l'altro;
- *considerazione*, da ricevere rispetto a ciò che si esprime;
- *empatia*, possibile quando l'altro si mette nei propri panni.

Significa che le persone attorno a te sono coscienti della tua esistenza e che di conseguenza siano in grado di riconoscere i tuoi problemi e bisogni (n.ord18.b).

Secondo me “essere ascoltato” significa dare un valore e riconoscere la dignità della persona con cui si parla (n.ord20.b).

Per me significa che gli altri grazie a quello che racconto della mia vita possano mettersi nei miei panni (n.ord26.b).

Nel Code Group *supporto* sono compresi i seguenti codici, ai quali viene associata una definizione sintetica.

SIGN.GEN_aiuto (9) Essere aiutato	Essere aiutato rispetto a problematiche varie, secondo le proprie esigenze.
SIGN.GEN_consigli (5) Ricevere consigli	Ricevere consigli in base a ciò che si è espresso.
SIGN.GEN_conforto (3) Essere confortato	Ricevere una parola o piccoli gesti di conforto, avere una persona vicina. Sentire che non si è soli.

Tab. 15: Code Group *SIGN.GEN_supporto*

¹⁰ Nello specifico, le 14 risposte mancanti sono: 1 riguardo al *significato* di ascolto a scuola (domanda 2a), 6 riguardo alle *esperienze* (domanda 2b), 2 riguardo agli *interlocutori* e agli *argomenti* (domanda 3), 5 riguardo al *favorire* (domanda 4); 8 da parte di studenti e 6 da parte di studentesse. Dato il maggior numero di risposte mancanti riguardo alle *esperienze* (domanda 2b), è emerso un numero di citazioni (46) inferiore al numero di partecipanti (50).

¹¹ Cfr. la precisazione espressa nel par. 4.1.1 (nota 4).

Essere ascoltati significa anche, se hai dei problemi e ti rivolgi a qualcuno di cui ti fidi, che ti ascolti e ti dia dei buoni consigli (n.ord33.b).

Per me essere ascoltato significa avere una persona al mio fianco che mi ascolta e conforta (n.ord14.b).

Nel Code Group successivo, *libertà di espressione*, costituito dai codici *espressione di opinioni*, *sfogo* e *libera espressione*, è particolarmente sottolineata la possibilità di esporsi e comunicare il proprio punto di vista senza nutrire timori né avere ripercussioni negative, come emerge dai seguenti brani:

Avere il diritto di esprimere le proprie opinioni senza avere o subire conseguenze (n.ord03.b).

Essere ascoltato significa poter esprimere il proprio pensiero senza aver paura di sbagliare o aver paura di parlare (n.ord39.b).

Il Code Group *accettazione* comporta disponibilità, in termini di tempo e di atteggiamento non giudicante e imparziale. Si rileva una maggior percentuale di risposte da parte delle ragazze (9,6% rispetto a 4,8% da parte dei ragazzi). Vi sono accorpati codici quali:

- *non giudizio*, inteso sia nel senso di non essere etichettato sia nel senso di non temere di essere giudicati;
- *tempo*, ossia avere da parte dell'altra persona del tempo per parlare e farsi capire;
- *disponibilità*, data da apertura allocentrica e pazienza;
- *imparzialità*, come atteggiamento neutrale da parte dell'altro.

Avere la possibilità di avere qualcuno che ascolti quello che dici senza pregiudizi basati su altro (n.ord01.b).

[...] parlare con un'altra persona senza temere di essere giudicati o che l'altra persona possa in qualche modo pensare qualcosa di negativo o che vada a dire i tuoi pensieri al di fuori di quella conversazione (n.ord07.b).

Avere una persona che abbia voglia di usare un po' del suo tempo per ascoltare quello che le vuoi dire e considerare quello che le hai detto (n.ord10.b).

Si desume poi come altro Code Group quello denominato *comunicazione attiva*, per cui essere ascoltato, riprendendo le denominazioni dei codici stessi che ne fanno parte, vuol dire ricevere *interesse* e *attenzione* partecipi da parte dell'altro e ottenere *feedback attivi*. In un periodo di aumentata comunicazione virtuale, spicca inoltre la sottolineatura *faccia a faccia*.

Essere ascoltato significa avere qualcuno che si interessi di te, dei tuoi pensieri, delle tue emozioni e soprattutto di come stai (n.ord06.b).

Per me essere ascoltati è quando una persona si interessa veramente a quello che ti preoccupa e si rende partecipe cercando una soluzione con te o altro (n.ord37.b).

Secondo me, significa mettersi fisicamente faccia a faccia a parlare con un'altra persona (n.ord07.b).

Codici liberi, cioè non raggruppabili nei Code Groups, sono infine *attuazione*, nel senso di mettere in atto dei cambiamenti, e *non so*.

Code Groups	Totale Citazioni	Totale Questionari	% Citazioni	% Questionari
SIGN.GEN_comprendione	20	20	24,1%	40%
SIGN.GEN_riconoscimento	5	5	6,0%	10%
SIGN.GEN_fiducia	3	3	3,6%	6%
SIGN.GEN_considerazione	2	2	2,4%	4%
SIGN.GEN_empatia	2	2	2,4%	4%
SIGN.GEN_COMPRENSIONE AUTENTICA (5 codici)	32	32	38,6%	64%
SIGN.GEN_aiuto	9	9	10,8%	18%
SIGN.GEN_consigli	5	5	6,0%	10%
SIGN.GEN_conforto	3	3	3,6%	6%
SIGN.GEN_SUPPORTO (3 codici)	17	17	20,5%	34%
SIGN.GEN_espressione di opinioni	5	5	6,0%	10%
SIGN.GEN_sfogo	5	5	6,0%	10%
SIGN.GEN_libera espressione	3	3	3,6%	6%
SIGN.GEN_LIBERTÀ DI ESPRESSIONE (3 codici)	13	13	15,7%	26%
SIGN.GEN_non giudizio	5	5	6,0%	10%
SIGN.GEN_tempo	4	4	4,8%	8%
SIGN.GEN_disponibilità	2	2	2,4%	4%
SIGN.GEN_imparzialità	1	1	1,2%	2%
SIGN.GEN_ACCETTAZIONE (4 codici)	12	12	14,5%	24%
SIGN.GEN_interesse	3	3	3,6%	6%
SIGN.GEN_feedback attivi	2	2	2,4%	4%
SIGN.GEN_attenzione	1	1	1,2%	2%
SIGN.GEN_faccia a faccia	1	1	1,2%	2%
SIGN.GEN_COMUNICAZIONE ATTIVA (4 codici)	7	7	8,4%	14%
SIGN.GEN_attuazione	1	1	1,2%	2%
SIGN.GEN_non so	1	1	1,2%	2%
Totale	83	50		

Tab. 16: Il *significato* di ascolto

4.2.2 Dimensione: il *significato* di ascolto a scuola

La domanda di riferimento intorno ai significati attribuiti all'ascolto a scuola è stata la seguente: «Cosa significa, secondo te, “essere ascoltato/a” a scuola?»¹².

Fra i Code Groups desunti dalle risposte che connettono il significato di ascolto a scuola, oltre a quelli già incontrati nella dimensione precedente, si desume un ulteriore gruppo emergente, relativo alla mission scolastica. In ordine di frequenza, essi sono: comprensione autentica (46%); libertà di espressione (28%); supporto (26%); accettazione (18%); mission scolastica (10%); comunicazione attiva (4%).

Si ritrova ancora con maggior frequenza il Code Group *comprensione autentica*. L'ascolto da parte di insegnanti e compagni di classe viene ricondotto alla *comprensione*, alla *considerazione*, al *riconoscimento*, a rapporti basati sulla *fiducia* e, qui specificamente, anche all'attenzione per la *situazione personale*. Elementi, tradotti in codici, così espressi dagli adolescenti:

¹² Cfr. la precisazione espressa nel par. 4.1.2 (nota 7).

Essere ascoltato a scuola per me significa appunto non venire escluso (n.ord05.b).

Avere a che fare con professori che mi vengono incontro [...] senza pensare tutto il tempo al programma o alle medie perfette, ma all'impegno e allo sforzo che sto facendo per comprendere argomenti magari più difficili di quello che credono (n.ord21.b).

[...] tenere conto anche della situazione familiare, non tutti possono contare sui propri genitori e a volte può peggiorare la situazione (n.ord01.b).

Per me essere ascoltata a scuola significa tenere conto delle mie difficoltà e esigenze/situazioni e cercare di venirmi incontro (n.ord37.b).

Il Code Group *libertà di espressione* accorpa i codici espressi nella seguente tabella con la relativa definizione.

SIGN_ libera espressione (7) Esprimersi liberamente	Esprimersi liberamente con insegnanti e compagni di classe su aspetti scolastici e anche personali.
SIGN_ espressione di opinioni (4) Esprimere le proprie opinioni	Esprimere le proprie opinioni e idee con insegnanti e compagni di classe.
SIGN_ condivisione (3) Condividere	Confrontarsi con compagni di classe e insegnanti.

Tab. 17: Code Group *SIGN_ libertà di espressione*

La libertà di espressione è intesa talvolta da parte dei docenti, talaltra da parte dei compagni di classe, su diversi aspetti.

A scuola invece, poter parlare con i professori liberamente sia di cose scolastiche sia anche di problemi personali perché penso faccia parte del compito del docente (n.ord19.b).

Secondo me essere ascoltato a scuola significa avere davanti una persona alla quale possiamo esporre i nostri problemi legati alla scuola ad esempio verifiche, metodo di studio ecc. o ai compagni di classe (n.ord49.b).

Il Code Group *supporto* si esplica in gran parte nell'avere aiuto e, in secondo luogo, consigli, da insegnanti e compagni di classe. I codici sono dunque:

- *aiuto*, da ottenere di fronte a difficoltà, in ottica protettiva;
- *consigli*, da ricevere relativamente ad aspetti sia scolastici che personali.

Sono soprattutto i ragazzi a rispondere in tal senso (con una percentuale del 16,2% rispetto a quella del 2,9% delle ragazze).

Per me può voler dire avere dei professori che ti aiutano quando ne necessiti e che ti spronano a fare il massimo (n.ord14.b).

Per me significa essere protetti da qualcuno che ti può aiutare. Avere qualcuno che ti ascolta, che ti capisce, che ti aiuta a scuola è molto importante (n.ord26.b).

Ricevere dei consigli da persone adulte e quindi molto più mature di me e anche da persone estranee alla faccenda di cui magari parlo e quindi i loro consigli saranno sinceri al cento per cento (n.ord28.b).

Nel Code Group successivo, *accettazione*, confluiscono codici, quali *disponibilità*, *non giudizio*, *rispetto*, *imparzialità*, che si richiamano per lo più a quelli della dimensione precedente, ad eccezione di *rispetto*, emergente solo in questo punto dell'indagine.

Significa che l'insegnante provi ad applicarsi sull'ascoltare ma soprattutto sul proporsi di ascoltare i problemi di un alunno, che siano scolastici o, se si arriva ad un buon rapporto anche di fiducia, di problemi più personali, provando a dare motivazione e un aiuto al ragazzo (n.ord07.b).

Costituisce un Code Group singolare quello denominato *mission scolastica*, riferito a una concezione umanistica e integrale di sviluppo della persona, basata sull'equilibrio tra livelli di protezione e istanze di promozione, e tra aspetti cognitivi, emotivo-affettivi e socio-relazionali. I codici desunti sono:

- *sviluppo globale*, cioè ricevere un'educazione a scuola attenta allo sviluppo globale della persona;
- *ben-essere*, ossia stare bene a scuola, prendendo parte a dinamiche positive e di collaborazione con gli altri;
- *didattica attiva*, intesa come coinvolgimento attivo rispetto ai contenuti disciplinari;
- *protezione/partecipazione*, nel senso di fruire di un contesto scolastico sicuro in cui essere protetti, rispettati e potersi così esprimere liberamente.

Nel primo dei seguenti estratti emerge, inoltre, un riferimento al periodo di "didattica digitale integrata".

Per i ragazzi essere ascoltati credo sia importante, ora più che mai. Credo che a scuola sia un nostro diritto essere ascoltati ed essere capiti perché la scuola non è solo istruzione ma è anche ascolto e volontà di capire i problemi degli altri e aiutare a risolverli (n.ord26.b).

Significa che nell'ambiente scolastico tutti i partecipanti possano prenderne parte stando bene; che ognuno svolga la sua attività/lavoro senza importunare gli altri, collaborando, aiutando e rendendosi disponibile ad aiutare e ad ascoltare gli altri. A scuola passiamo gran parte del nostro tempo, e quindi è un dovere che questo ambiente ci influenzi nel modo giusto e che ci faccia "vivere bene" (n.ord18.b).

Avere a che fare con professori che mi vengono incontro e fanno di tutto per trasmettere amore nei confronti della propria materia (n.ord21.b).

Prima di tutto creare un effettivo e vero ambiente sicuro a scuola, non solo nella teoria. Quindi che sul serio non ci siano litigi, discriminazioni, umiliazioni e mancanze di rispetto. Poi, dopo aver creato questo clima, dire apertamente che la scuola è un posto sicuro dove tutti possono essere se stessi e ascoltati senza timore. Far vedere che quel che si va predicando è vero. Una volta che tutti avranno avuto la conferma di ciò, quindi che sul serio è un posto sicuro e libero, allora saranno più spronati a condividere pezzi della loro vita che magari, in quel momento, gliela stanno rendendo molto complicata. In poche parole bisogna realizzare concretamente il progetto della scuola che ti protegge e ascolta (n.ord18.b).

Infine, si è ritenuto di far confluire nel Code Group *comunicazione attiva* codici, pur se costituiti da una sola citazione, quali:

- *attenzione*, da ricevere da parte di insegnanti e compagni di classe;
- *reciprocità*, nel senso di attivare un ascolto da entrambe le parti fra insegnanti e alunni, come ben esplicitato nel brano che segue.

A scuola l'ascolto diventa un bisogno che unisce i docenti agli studenti che spesso non viene preso in considerazione da nessuna delle due parti. Anche se un ascolto dedicato e accurato potrebbe fare la differenza, potrebbe trasformare la relazione tra me e il docente (n.ord36.b).

Due codici liberi, ritenuti non raggruppabili, sono *non so* e *superficialità*, quest'ultimo ad indicare un ascolto superficiale.

Code Groups	Totale Citazioni	Totale Questionari	% Citazioni	% Questionari
SIGN_comprendione	10	10	14,7%	20%
SIGN_considerazione	5	5	7,4%	10%
SIGN_riconoscimento	3	3	4,4%	6%
SIGN_fiducia	3	3	4,4%	6%
SIGN_situazione personale	2	2	2,9%	4%
SIGN_COMPRENSIONE AUTENTICA (5 codici)	23	23	33,8%	46%
SIGN_libera espressione	7	7	10,3%	14%
SIGN_espressione di opinioni	4	4	5,9%	8%
SIGN_condivisione	3	3	4,4%	6%
SIGN_LIBERTÀ DI ESPRESSIONE (3 codici)	14	14	20,6%	28%
SIGN_aiuto	10	10	14,7%	20%
SIGN_consigli	3	3	4,4%	6%
SIGN_SUPPORTO (2 codici)	13	13	19,1%	26%
SIGN_disponibilità	3	3	4,4%	6%
SIGN_non giudizio	3	3	4,4%	6%
SIGN_rispetto	2	2	2,9%	4%
SIGN_imparzialità	1	1	1,5%	2%
SIGN_ACCETTAZIONE (4 codici)	9	9	13,2%	18%
SIGN_sviluppo globale	2	2	2,9%	4%
SIGN_ben-essere	1	1	1,5%	2%
SIGN_didattica attiva	1	1	1,5%	2%
SIGN_protezione/partecipazione	1	1	1,5%	2%
SIGN_MISSION SCOLASTICA (4 codici)	5	5	7,4%	10%
SIGN_attenzione	1	1	1,5%	2%
SIGN_reciprocità	1	1	1,5%	2%
SIGN_COMUNICAZIONE ATTIVA (2 codici)	2	2	2,9%	4%
SIGN_non so	1	1	1,5%	2%
SIGN_superficialità	1	1	1,5%	2%
Totale	68	50		

Tab. 18: Il *significato* di ascolto a scuola

4.2.3 Dimensione: le *esperienze* di ascolto a scuola

La domanda di riferimento sulle esperienze di ascolto a scuola è stata la seguente: «Puoi raccontare un'esperienza significativa sull'ascolto a scuola?».

Sono emersi, in ordine di frequenza, i seguenti Code Groups: nessuna esperienza (38%); figura dell'insegnante (16%); spazio/tempo specifico (12%); libertà di espressione (10%); ruolo di studente (10%); organismi di partecipazione scolastica (6%).

Come si può notare dalle percentuali, il Code Group *nessuna esperienza* emerge in modo preponderante rispetto agli altri. Fra i codici che ne fanno parte, quello con la stessa denominazione, *nessuna esperienza*, presenta una rilevante maggior frequenza all'interno non solo del gruppo ma

anche dell'intera dimensione delle *esperienze*. Seguono i codici *nessun bisogno e non so*. Sono soprattutto i ragazzi a rispondere così, con una percentuale del 37% rispetto a quella del 4,3% delle ragazze.

Personalmente non ho mai avuto un'esperienza significativa sull'ascolto a scuola, ho sempre cercato di risolvere i problemi senza bisogno di qualcuno (n.ord12.b).

A dir la verità non ho mai avuto bisogno di essere ascoltato a scuola per fortuna, anche perché preferisco parlarne con il mio migliore amico o con i miei genitori (n.ord31.b).

Il Code Group successivo, denominato *figura dell'insegnante*, indica esperienze concrete in cui gli insegnanti si sono messi in ascolto dell'alunno riguardo ad aspetti sia scolastici che personali. Si riscontra una maggior percentuale di risposte da parte delle ragazze (13% rispetto a quella del 4,3% dei ragazzi). I codici emersi, *attenzione, disponibilità e mediazione*, sono esemplificati dai seguenti brani:

Quando un professore dice: "Se non avete capito io sono qua, chiedete o scrivetemi, l'importante è che capiate, lo so che questo è un argomento difficile" (n.ord21.b).

C'è stato un problema in classe e i coordinatori si sono messi a nostra disposizione per aiutarci il più possibile (n.ord39.b).

Ricordo che l'anno scorso avevamo un insegnante, con cui la maggior parte di noi ragazzi non riusciva a comprendere la lezione. Alcuni miei compagni hanno cercato di dire le loro motivazioni, perché non riuscivano a capire gli esercizi. Non trovando tanti riscontri con questa insegnante, un giorno in una lezione in Dad abbiamo parlato con la nostra coordinatrice di questo problema. Lei molto disponibile ci ha ascoltato e ci ha dato dei consigli preziosi, di come riuscire a dialogare con questa prof. Questo è proprio un esempio di essere ascoltati (n.ord33.b).

Il Code Group *spazio/tempo specifico* indica predisposte opportunità di ascolto nella scuola, così esplicitate mediante codici:

- *spazio-ascolto*, ad indicare il "Centro di Informazione e Consulenza" (CIC), dove una figura competente è a disposizione degli studenti riguardo a varie questioni;
- *intervento psicologa in classe*, che si riferisce ad un incontro finalizzato a migliorare l'andamento della classe, di cui si riporta un estratto.

Nella mia scuola c'è la possibilità di fare sportello in maniera privata con una psicologa. Io non ho ancora avuto piacere di farlo però visto l'andamento poco stabile della mia classe (in uno dei consigli straordinari per comportamento/voti) è stato deciso da preside, professori e genitori che all'interno della classe c'era bisogno di un appuntamento con una psicologa (n.ord14.b).

Nel Code Group *libertà di espressione* viene affermata la possibilità di esprimersi liberamente, che tuttavia risulta un'esperienza facilmente esposta ad equivoci. Vi sono accorpate i due codici *libera espressione ed esperienza rara*.

Quando vogliamo parlare con un insegnante per qualcosa che è successa in classe o per motivi personali (n.ord50.b).

[...] può succedere che le intenzioni di uno studente siano fraintese perché si ascolta superficialmente ciò che lo studente intende spiegare (n.ord22.b).

Con la stessa frequenza vi è il Code Group *ruolo di studente*, in cui confluiscono codici relativi ad attività proprie della vita scolastica:

- *chiarimenti didattici*, da ottenere da parte dell'insegnante in relazione ad argomenti poco chiari;
- *valutazione*, rispetto a cui avere spiegazioni;
- *verifiche*, con richiesta, in alcune situazioni, di posticipo.

Una mia esperienza può essere stata che mi sentivo in difficoltà con la scuola e non riuscivo a organizzarmi, di conseguenza prendevo brutti voti. Ho esposto la mia situazione ad alcuni dei miei professori, mi hanno ascoltata e mi hanno dato delle dritte e dei consigli utili nello studio e nella organizzazione. Mi hanno aiutata (n.ord03.b).

A volte con qualche prof. sono stato ascoltato, per esempio se un giorno avevamo troppi compiti e verifiche o interrogazioni si cercava di parlare con i prof. delle materie interessate e si programmava la verifica ad un altro giorno (n.ord34.b).

Infine, il Code Group *organismi di partecipazione scolastica* che, articolato nei codici *consigli di classe*, *assemblee di classe*, *rappresentanti di classe*, presenta, accanto agli indubbi aspetti positivi, anche elementi di problematicità delle esperienze partecipative di gestione della scuola.

Sì, ad esempio durante un consiglio di classe: avevamo un problema con i voti di diritto e ne abbiamo discusso con tranquillità (n.ord19.b).

In un'assemblea di classe non era uscito nessun problema, non perché non ce ne fossero ma perché, secondo la mia opinione personale, erano sempre i vecchi problemi ma che non erano stati ascoltati e risolti (n.ord01.b).

Code Groups	Totale Citazioni	Totale Questionari	% Citazioni	% Questionari
ESP_nessuna esperienza	15	15	32,6%	30%
ESP_nessun bisogno	2	2	4,3%	4%
ESP_non ricordo	2	2	4,3%	4%
ESP_NESSUNA ESPERIENZA (3 codici)	19	19	41,3%	38%
ESP_attenzione	4	4	8,7%	8%
ESP_disponibilità	3	3	6,5%	6%
ESP_mediazione	1	1	2,2%	2%
ESP_FIGURA DELL'INSEGNANTE (3 codici)	8	8	17,4%	16%
ESP_spazio-ascolto	5	5	10,9%	10%
ESP_intervento psicologia in classe	1	1	2,2%	2%
ESP_SPAZIO/TEMPO SPECIFICO (2 codici)	6	6	13,0%	12%
ESP_libera espressione	3	3	6,5%	6%
ESP_esperienza rara	2	2	4,3%	4%
ESP_LIBERTÀ DI ESPRESSIONE (2 codici)	5	5	10,9%	10%
ESP_chiarimenti didattici	2	2	4,3%	4%
ESP_valutazione	2	2	4,3%	4%
ESP_verifiche	1	1	2,2%	2%
ESP_RUOLO DI STUDENTE (3 codici)	5	5	10,9%	10%
ESP_consigli di classe	1	1	2,2%	2%
ESP_assemblee di classe	1	1	2,2%	2%
ESP_rappresentanti di classe	1	1	2,2%	2%
ESP_ORGANISMI DI PARTECIPAZIONE	3	3	6,5%	6%

SCOLASTICA (3 codici)				
Totale	46	50		

Tab. 19: Le esperienze di ascolto a scuola

4.2.4 Dimensioni: gli *interlocutori* e gli *argomenti* di ascolto a scuola

La domanda di riferimento relativa alle persone da cui si vorrebbe essere ascoltati a scuola e ai temi o oggetti di ascolto è stata la seguente: «Da chi vorresti essere ascoltato/a a scuola e su che cosa?».

Le due dimensioni relative agli *interlocutori* (*da chi*) e agli *argomenti* (*su che cosa*) di ascolto a scuola, nelle quali i codici emersi non sono stati accorpati in Code Groups, si sono intersecate fra loro.

Riguardo agli *interlocutori* sono emersi i seguenti codici in ordine di frequenza: insegnanti (66%); compagni di classe (22%); figura esperta esterna (10%); nessuno (8%); dirigente scolastico (4%); tutti (4%); persone di fiducia (2%).

Riguardo agli *argomenti* i codici desunti sono: in generale (40%); aspetti scolastici (32%); esigenze personali (14%); opinioni personali (14%); dinamiche di classe (6%); nessun bisogno (4%); interessi personali (2%).

Come spiegato precedentemente, i codici *in generale* e *tutti* rimandano rispettivamente a questioni e a persone non ben identificate.

Incrociando le due dimensioni, si ottiene il seguente prospetto:

<i>argomenti</i> (su che cosa) <i>interlocutori</i> (da chi)	COSA_in generale	COSA_aspetti scolastici	COSA_esigenze personali	COSA_opinioni personali	COSA_dinamiche di classe	COSA_interessi personali	Totale
CHI insegnanti	9	12	4	4	3	1	33
CHI compagni di classe	6		2	3			11
CHI figura esperta esterna	2	2	1				5
CHI dirigente scolastico		2					2
CHI tutti	2						2
CHI persone di fiducia	1						1
Totale	20	16	7	7	3	1	

Tab. 20: Gli *interlocutori* e gli *argomenti* di ascolto a scuola

Oltre a tali codici, ve ne è uno ulteriore, denominato *va bene così*, emerso 2 volte sul totale di citazioni e di questionari.

Focalizzandosi sugli interlocutori emersi con maggior frequenza, gli adolescenti vorrebbero essere ascoltati dagli insegnanti soprattutto sugli aspetti scolastici, in generale, sulle esigenze e sulle opinioni personali; e dai propri compagni di classe in generale, sulle opinioni e sulle esigenze personali. All'interno del codice *insegnanti*, con una percentuale del 20% i rispondenti precisano di voler essere ascoltati da coloro con cui hanno un rapporto di confidenza, si trovano bene, si sentono a proprio agio.

Sono dell'opinione che non ci debbano essere solo delle persone addette all'ascolto dei/delle ragazzi/e, ma che il concetto di ascolto sia una cosa che coinvolga tutti. Mi spiego meglio: l'ascolto non dovrebbe essere fatto soltanto dalla psicologa della scuola, ma anche da un

insegnante o compagno di classe fidato. Una cosa collettiva. Se io vedo che tu sei in difficoltà provo a parlarti, ma se tu sei dell'opinione che sia meglio parlare con qualcuno con più esperienza ben venga, ma nel mio piccolo so di averci provato e magari di aver fatto sentire meglio la persona in questione (n.ord18.b).

Da alcuni professori che pensano soltanto a finire il programma e interrogare piuttosto di soffermarsi a pensare che anche noi ragazzi abbiamo una vita. È giusto studiare, ma a volte non sarebbe male avere un po' di tempo per se stessi e cercare di capire chi siamo e cosa vogliamo veramente nella vita (n.ord21.b).

A scuola vorrei essere ascoltato da una professoressa con cui ho più "confidenza" nel raccontare le mie problematiche, sulle difficoltà che potrei incontrare nello studio o tra i miei compagni (n.ord22.b).

Vi sono inoltre riferimenti al periodo di "didattica digitale integrata" con osservazioni, emerse 4 volte sul totale di citazioni e di questionari all'interno dei codici *insegnanti* e *aspetti scolastici*, legate ad un carico di lavoro eccessivo; e un ricordo, presente nei codici *compagni di classe* ed *esigenze personali*:

Dagli insegnanti per fargli capire che non è che se siamo a casa allora ci possono dare più compiti, perché penso di essere molto più stressato da quando faccio Dad (n.ord09.b).

Dagli insegnanti e sul fatto che danno troppe cose da studiare e compiti concentrati sulle settimane in presenza (n.ord42.b).

Solitamente a scuola venivo ascoltato dai miei amici quando chiedevo consigli personali (n.ord32.b).

Codici	Totale Citazioni	Totale Questionari	% Citazioni	% Questionari
CHI_insegnanti	33	33	56,9%	66%
CHI_compagni di classe	11	11	19,0%	22%
CHI_figura esperta esterna	5	5	8,6%	10%
CHI_nessuno	4	4	6,9%	8%
CHI_dirigente scolastico	2	2	3,4%	4%
CHI_tutti	2	2	3,4%	4%
CHI_persone di fiducia	1	1	1,7%	2%
Totale (7 codici)	58	50		

Tab. 21: Gli *interlocutori* di ascolto a scuola

Codici	Totale Citazioni	Totale Questionari	% Citazioni	% Questionari
COSA_in generale	20	20	35,7%	40%
COSA_aspetti scolastici	16	16	28,6%	32%
COSA_esigenze personali	7	7	12,5%	14%
COSA_opinioni personali	7	7	12,5%	14%
COSA_dinamiche di classe	3	3	5,4%	6%
COSA_nessun bisogno	2	2	3,6%	4%
COSA_interessi personali	1	1	1,8%	2%
Totale (7 codici)	56	50		

Tab. 22: Gli *argomenti* di ascolto a scuola

4.2.5 Dimensione: il *favorire* l'ascolto a scuola

La domanda di riferimento sugli aspetti che possono favorire l'ascolto a scuola è stata la seguente: «Che cosa proporresti per favorire l'ascolto dei/delle ragazzi/e a scuola?».

In ordine di frequenza, sono emersi i seguenti Code Groups: libertà di espressione (38%); figura dell'insegnante (22%); spazio/tempo specifico (22%).

Il Code Group *libertà di espressione*, con maggiore frequenza, accorpa codici quali:

- *ore integrative*, ossia integrare la proposta formativa con ore intercurricolari di dialogo e condivisione nell'orario scolastico o extra-scolastico;
- *tempo dedicato nella lezione*, cioè dedicare più momenti di dialogo e confronto durante le ore di lezione;
- *espressione di opinioni*, nel senso di promuovere la possibilità di manifestare proprie idee e opinioni;
- *partecipazione decisionale*, ossia prender parte a livello decisionale relativamente a questioni in cui si è coinvolti.

Per favorire l'ascolto dei/delle ragazzi/e a scuola io proporrei qualche ora durante l'orario scolastico in cui gli studenti possono essere ascoltati dai loro docenti e dire la propria (n.ord49.b).

Vorrei che un giorno [i docenti] rinunciassero a un'ora di lezione e provassero in questa "riunione" ad ascoltare veramente tutte le nostre emozioni senza giudicare e cercando di trovare altri modi per farci entrare in confidenza con la materia che loro insegnano (n.ord21.b).

Tenere cinque minuti di ogni lezione per chiedere agli alunni se hanno domande oppure se vogliono esprimere un giudizio riguardo all'argomento che si sta trattando (n.ord40.b).

Propongo che per le decisioni che riguardano anche noi, ci fosse una specie di "votazione" da parte nostra e che se ne tenga conto nella decisione finale (n.ord37.b).

Nel seguente estratto viene fatto riferimento al periodo di "didattica digitale integrata".

Penso che specialmente in un periodo come questo dovrebbero lasciarci interagire e socializzare maggiormente tra ragazzi visto che a quanto pare è il motivo per cui spingono maggiormente per mandarci in presenza e invece viene messo al primo posto il programma da svolgere e quindi non si ha mai tempo di dialogare anche con gli insegnanti (n.ord29.b).

Nel Code Group *figura dell'insegnante*, come in quello medesimo appartenente alla dimensione delle *esperienze*, si rileva una maggior percentuale di risposte da parte delle ragazze (18% rispetto a 4% da parte dei ragazzi). Vi confluiscono i codici riportati nella seguente tabella con la relativa definizione.

FAV_disponibilità (3) Trovare maggior disponibilità	Trovare maggior disponibilità da parte degli insegnanti nelle spiegazioni e nello scambio di opinioni.
FAV_empatia (3) Essere ascoltato empaticamente	Essere ascoltato da insegnanti che cercano di immedesimarsi nella propria situazione, di mettersi nei propri panni.
FAV_attenzione (2) Ricevere attenzione	Avere l'attenzione degli insegnanti.
FAV_didattica attiva (2) Sperimentare una didattica attiva	Sperimentare una didattica attiva cioè che faccia entrare in confidenza con le discipline scolastiche.
FAV_fiducia reciproca (1) Avere fiducia reciproca	Costruire un rapporto di fiducia reciproca fra insegnanti e studenti.

Tab. 23: Code Group *FAV_figura dell'insegnante*

Nei primi due brani riportati si coglie sullo sfondo il vissuto legato alla “didattica digitale integrata”.

Personalmente non saprei, proporrei più collaborazione nell’ascoltare dai prof. nella didattica a distanza (n.ord38.b).

Poi vorrei anche far capire ai docenti come si sta nei panni di un adolescente “in gabbia”, soprattutto in questa età, che dovrebbe essere una piccola finestra verso la libertà (n.ord21.b).

Qualcosa come interagire con i ragazzi per coinvolgerli (n.ord50.b).

Il Code Group *spazio/tempo specifico*, con la stessa frequenza di quello precedente, raccoglie codici quali *spazio-ascolto*, già menzionato nella dimensione delle *esperienze*, e *garanzia anonimato*, *colloqui studente-insegnante*, *mediazione esterna*, che emergono nei seguenti estratti:

Proporrei una sorta di ascolto in modo anonimo cosicché nessuno possa sentirsi discriminato anche solo perché viene visto entrare nella stanza con lo psicologo scolastico (n.ord05.b).

Qualche ora all’interno dell’orario scolastico che sia adibita a una chiacchierata informale, qualora si avesse bisogno, con un insegnante con il quale si ha un rapporto migliore scelto dallo studente, dove si può parlare tranquillamente di quello che passa per la testa (n.ord07.b).

Avere qualcuno di esterno e esperto che possa intervenire per fare da mediatore, che possa capire un po’ sia gli insegnanti, sia i genitori e gli alunni. Molte volte i problemi sorgono per un malinteso a causa di qualcosa che è stato formulato male (n.ord01.b).

Emergono infine diversi codici liberi, non raggruppabili: *non so*, *conferenza*, *esempi da film*, *sondaggi*, *va bene così*.

Code Groups	Totale Citazioni	Totale Interviste	% Citazioni	% Interviste
FAV_ore integrative	10	10	20%	20%
FAV_tempo dedicato nella lezione	7	7	14%	14%
FAV_espressione di opinioni	1	1	2%	2%
FAV_partecipazione decisionale	1	1	2%	2%
FAV_LIBERTÀ DI ESPRESSIONE (4 codici)	19	19	38%	38%
FAV_disponibilità	3	3	6%	6%
FAV_empatia	3	3	6%	6%
FAV_attenzione	2	2	4%	4%
FAV_didattica attiva	2	2	4%	4%
FAV_fiducia reciproca	1	1	2%	2%
FAV_FIGURA DELL’INSEGNANTE (5 codici)	11	11	22%	22%
FAV_spazio-ascolto	5	5	10%	10%
FAV_garanzia anonimato	3	3	6%	6%
FAV_colloqui studente-insegnante	2	2	4%	4%
FAV_mediazione esterna	1	1	2%	2%
FAV_SPAZIO/TEMPO SPECIFICO (4 codici)	11	11	22%	22%
FAV_non so	5	5	10%	10%
FAV_conferenza	1	1	2%	2%
FAV_esempi da film	1	1	2%	2%
FAV_sondaggi	1	1	2%	2%

FAV _va bene così	1	1	2%	2%
Totale	50	50		

Tab. 24: Il *favorire* l'ascolto a scuola

4.3 Uno sguardo d'insieme sui principali dati emersi

a) Nella prima fase

Relativamente alla prima fase “esplorativo-conoscitiva”, ripercorrendo i dati emersi dalle risposte degli adolescenti in modo trasversale rispetto alle dimensioni analizzate, si nota una ricorrenza di alcuni Code Groups, in particolare fra le due dimensioni relative al *significato* (in generale e a scuola), da cui emergono riflessioni di carattere più universale e astratto, e fra quelle relative alle *esperienze* e al *favorire*, le cui risposte rimandano maggiormente ad una prassi concreta¹³.

Dal punto di vista del *significato*, l'essere ascoltato viene ricondotto generalmente al campo semantico della comprensione autentica che, nel contesto scolastico, viene preceduto da quello del supporto. Se qui viene inteso anzitutto nel senso di essere compreso e aiutato, nelle altre dimensioni si connota più fortemente nei termini della libertà di espressione.

Guardando alle *esperienze* rievocate, esse delineano una percezione del percorso scolastico consapevole e partecipe, non scevra da incomprensioni, dove l'essere ascoltato si declina in occasioni quotidiane di espressione e attività scolastiche e, in seconda battuta ma ravvicinata, in momenti predisposti e specifici.

Gli adolescenti vorrebbero che fossero considerate anzitutto le loro opinioni personali. Auspicano l'ascolto prevalentemente da parte degli insegnanti a partire dagli aspetti scolastici.

In vista del *favorire* il diritto di ascolto nella vita scolastica, proprio la figura dell'insegnante viene segnatamente richiamata. Il fatto, poi, che vengano riportate proposte specifiche già variamente presenti, ne sottolinea la validità.

b) Nella seconda fase

Anche nell'analisi dei dati della seconda fase “esplorativo-conoscitiva” si può osservare una ripresa dei Code Groups soprattutto fra le due dimensioni relative al *significato*, e fra quelle relative alle *esperienze* e al *favorire*.

Il campo semantico della comprensione autentica viene connesso al *significato* di ascolto sia in generale che a scuola con notevole distacco dai Code Groups successivi. Riguardo al contesto scolastico seguono le rappresentazioni sulla libertà di espressione e, in modo ravvicinato, quelle sul supporto, che si dispiegano rispettivamente nella prospettiva della promozione e della protezione; emerge inoltre una riflessione sulla mission scolastica caratterizzata da un approccio umanistico e integrale.

Passando ai vissuti relativi all'ascolto, risalta l'elevato numero di coloro che dichiarano di non avere nessuna esperienza¹⁴. Con frequenza di gran lunga minore, viene fatto riferimento a determinate caratteristiche dell'insegnante, a spazi specifici di ascolto, ad occasioni quotidiane di espressione e partecipazione.

¹³ Le dimensioni relative agli *interlocutori* e agli *argomenti*, che rimandano per lo più a risposte puntuali e meno articolate, vengono considerate a parte.

¹⁴ Tale dato può essere riconducibile a una maggior difficoltà nella rievocazione di esperienze dovuta ai diversi periodi di distanziamento fisico che hanno coinvolto la scuola; o a una certo disimpegno nel rispondere legato alla modalità virtuale di compilazione del questionario.

Per lo più i rispondenti affermano di voler essere ascoltati in generale, senza precisare un ambito specifico. Indicano con maggior frequenza come interlocutori gli insegnanti, soprattutto riguardo agli aspetti scolastici, preferendo coloro con cui hanno un rapporto di maggior confidenza.

Anche se nelle *esperienze* vi è uno scarso richiamo alla libertà di espressione, ne viene in seguito rilevato il bisogno: essa emerge come prima istanza per *favorire* l'ascolto a scuola. Il fatto che in queste dimensioni le qualità allocentriche della figura dell'insegnante siano richiamate in maggioranza dalle ragazze si attesta in linea con la letteratura sull'adolescenza e conferma gli studi sul processo di sviluppo femminile, più attento alle dimensioni del *care* e della relazione¹⁵.

Il vissuto legato al periodo di "didattica digitale integrata" emerge soprattutto nei termini di carico eccessivo di lavoro scolastico, con la connessa richiesta di dedicare maggior tempo all'espressione di opinioni e alla condivisione in classe.

c) Fra la prima e la seconda fase

Nel tentativo di effettuare un'analisi complessiva che metta a confronto le due fasi "esplorativo-conoscitive", occorre anzitutto tenere in considerazione le diverse condizioni in cui esse hanno avuto luogo.

Quella svolta in modalità virtuale registra una maggior quantità di risposte mancanti¹⁶ e, complessivamente, meno citazioni per ogni dimensione¹⁷. A ciò è da aggiungere l'elevato numero di risposte in cui gli adolescenti esprimono di non avere un'idea in merito o di non avere nessuna esperienza né bisogno di ascolto, quantomeno in relazione al contesto scolastico.

Constatato questo dato di base e andando oltre al discorso quantitativo, per considerare il contenuto dei materiali testuali analizzati, com'è proprio dell'analisi qualitativa, si riscontra una ricorrenza complessiva di Code Groups fra le due fasi, secondo il raggruppamento di dimensioni già prospettato (quello del *significato*, in generale e a scuola, più universale e astratto; e quello delle *esperienze* e del *favorire*, più particolare e concreto).

Ripercorrendo le diverse rappresentazioni emerse in una visione macro e di dettaglio, si rilevano interessanti somiglianze e differenze.

A livello di Code Groups, relativamente alle due dimensioni concernenti il *significato*, in ognuna delle fasi l'essere ascoltato viene connesso prevalentemente all'essere compreso. In riferimento al contesto scolastico, la libertà di espressione presenta una simile percentuale di frequenza sulle citazioni. Fra le *esperienze*, come già segnalato, si distingue nella seconda fase il gruppo di coloro che dichiarano di non averne nessuna. In entrambe, inoltre, i primi tre Code Groups relativi al *favorire* si susseguono con lo stesso ordine di frequenza; e gli adolescenti auspicano di essere ascoltati *in primis* da parte degli insegnanti sugli aspetti scolastici, poi da parte dei compagni di classe.

Adottando ora un'ottica trasversale fra le diverse dimensioni e addentrandosi ulteriormente nei livelli di analisi, portando quindi l'attenzione ai codici, si nota che gli elementi della vita di classe

¹⁵ Cfr. N. De Piccoli, A.R. Favretto, F. Zaltron, *Norme e agire quotidiano negli adolescenti*, il Mulino, Bologna 2001; L. Di Dio, C. Saragovi, R. Koestner, J. Aubé, *Linking Personal Values to Gender*, in "Sex Roles", 9-10, 1996, pp. 621-636; C. Gilligan, *In a Different Voice. Psychological Theory and Womens Development*, Harvard University Press, Cambridge 1982.

¹⁶ Nell'indagine della prima fase si registrano 3 risposte mancanti; in quella della seconda fase se ne registrano 14.

¹⁷ Restringendo l'ottica al piano quantitativo, nell'indagine della prima fase sono risultate: 105 citazioni (*significato in generale*); 82 citazioni (*significato*); 50 citazioni (*esperienze*); 61 e 61 citazioni (*interlocutori* e *argomenti*); 53 (*favorire*). Nell'indagine della seconda fase sono risultate: 83 citazioni (*significato in generale*); 68 citazioni (*significato*); 46 citazioni (*esperienze*); 58 e 56 citazioni (*interlocutori* e *argomenti*); 50 citazioni (*favorire*).

legati alla condivisione, al dialogo e alla reciprocità emergono maggiormente nella prima fase, così come la questione del rispetto. Riguardo a quest'ultimo punto, strettamente connesso alla tematica dei diritti umani, colpisce che il corrispondente codice appaia nella seconda fase una sola volta, e con bassa frequenza. D'altra parte, nella fase cosiddetta "post-pandemica" viene data più attenzione ad aspetti precisi che qualificano le relazioni umane, nello specifico fra insegnanti e studenti, quali il riconoscimento, la fiducia e l'empatia, connessi a una visione globale della persona e del processo educativo.

4.4 Tracce per un ascolto a scuola degli adolescenti

L'analisi svolta permette di enucleare alcuni elementi caratterizzanti l'ascolto a scuola secondo quanto espresso dagli adolescenti, fornendo uno scorcio peculiare sul tema. Gli aspetti emersi vengono pertanto ripresi, intrecciandoli con gli apporti provenienti dalla letteratura scientifica nell'orizzonte teorico di riferimento, e proposti nella forma di tracce quali vie possibili da percorrere.

- *Comprensione autentica*: ognuno agisce mosso non solo dalla volontà di esistere, di realizzare se stesso, ma anche per essere riconosciuto nella dialettica con l'altro. «È la conquista della conferma di sé anche presso gli altri, il bisogno di legittimazione, lo sforzo ad auto-identificarsi, l'aspirazione a conseguire accettazione ed apprezzamento della propria singolarità. [...] Il principio del riconoscimento, ascrivibile alla dinamica dell'identità, [...] riguarda, da una parte, il credito che riceviamo dagli altri e, dall'altra, ciò che rinveniamo noi stessi presso gli altri. Detto altrimenti, è, insieme, l'essere riconosciuto da e il riconoscersi in»¹⁸. L'ascolto autentico ed empatico integra il rapporto fra «il ruolo affettivo di adolescente e il ruolo sociale di studente»¹⁹ e, ammettendo anche possibili difficoltà nell'incontro con la visione del mondo dell'altro, permette di costruire relazioni di riconoscimento, rispetto e apprendimento reciproco²⁰.
- *Libertà di espressione*: poter esprimere le proprie opinioni e istanze liberamente, ossia senza pressioni né paura di giudizi o conseguenze, richiede la valorizzazione di condizioni adeguate e la qualità della relazione educativa in ottica partecipativa. «Soprattutto, la scuola dovrebbe essere il luogo di apprendimento del dibattito argomentato, delle regole necessarie alla discussione, della presa di coscienza delle necessità e delle procedure di comprensione dell'altrui pensiero, dell'ascolto e del rispetto delle voci minoritarie e devianti»²¹, nonché di processi didattici che stimolino lo scambio di idee e muovano «il desiderio del viaggio»²². Il diritto degli adolescenti di esprimersi sulle questioni che li riguardano, in classe o nei momenti istituzionali di partecipazione scolastica, emerge come occasione di confronto e condivisione per far conoscere agli insegnanti e ai compagni le proprie idee, negoziare e trovare punti di incontro fra diverse prospettive.
- *Supporto*: accanto alla forza socializzante delle relazioni simmetriche, la figura dell'adulto assume un ruolo importante in quanto guida e facilitatore di processi e di spazi protetti di accoglienza. Viene rilevata la necessità di una comunicazione sugli argomenti didattici e sulla

¹⁸ C. Xodo Cegolon, *Capitani di se stessi*, cit., pp. 215-216.

¹⁹ G. Pietropolli Charmet, *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida*, Raffaello Cortina, Milano 2000, p. 259.

²⁰ Cfr. R. Maurizio (a cura di), *L'arte di ascoltare gli adolescenti e i giovani*, Dispense per la Conferenza Episcopale Italiana, 2007, p. 5 (<https://www.notedipastoralegiovanile.it/images/VARIA/mauriziodispensecei.pdf>; ultima consultazione: dicembre 2021).

²¹ E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001, p. 119, nota n. 1.

²² M. Recalcati, *L'ora di lezione*, cit., p. 41.

valutazione che chiarisca difficoltà e risorse da attivare. Del resto, «sarebbe azzardato immaginare che questo dialogo tra il ragazzo e la materia possa aver luogo senza guida né accompagnamento»²³. L'adolescente chiede un dialogo in primo luogo rispetto a tematiche scolastiche, confrontandosi su questioni personali con chi ha maggior confidenza. Egli «ha bisogno che qualche rappresentante significativo della comunità degli adulti gli offra un rispecchiamento molto intenso, selettivo e tenero, valorizzandolo e individuandolo dalla massificazione del gruppo e della classe, impreziosendolo il più possibile in modo tacito, ma efficace»²⁴; chiede segretamente l'accesso ad un mentore che lo nomini e venga a guardare la partita che sta giocando, «quella della crescita adolescenziale, rimanendo ai bordi del campo facendo di sì col capo»²⁵.

- *Accettazione*: gli adolescenti sono particolarmente sensibili allo sguardo altrui ed esposti al sentimento di vergogna²⁶, ossia alla «paura di non contare niente, di risultare invisibili agli occhi degli altri, di non avere più un ruolo nella comunità in cui si vive»²⁷. La possibilità di essere rispettati nella propria identità unica e originale, anche con gli inevitabili errori, senza percepirsi valutati o sottoposti a sguardo critico, prediche o giudizi moralistici, rimanda a una disponibilità sincera da parte dell'altro, che mette in atto il principio di *epoché* e accoglie per come si è e ci si esprime. «Il dialogo vero esige la parità e la reciprocità, il rispetto profondo e la stima»²⁸, non fa distinzioni o preferenze né incute il timore di essere etichettati o di subire conseguenze negative. Tuttavia ciò non porta ad un'approvazione sempre assicurata, nell'«indifferenza di chi ti fa stare comodo e passivo»²⁹, ma a un confronto autentico, nella presenza di chi si fa prossimo e incoraggia a procedere nel proprio percorso esistenziale.
- *Comunicazione attiva*: uno dei bisogni basilari è quello di non essere esclusi o ignorati, di essere considerati degni di attenzione e di interesse, di ricevere feedback concreti che, al di là della convergenza o meno dei punti di vista, diano prova di uno sguardo di ritorno, in modo non episodico ma quotidiano. Sviluppare «un'attenzione allocentrica»³⁰ e intenzionale sull'altro significa sintonizzarsi emotivamente, attivare una comunicazione reciproca, dare attenzione ai segnali anche non verbali. Il linguaggio *vis à vis* si sostanzia non solo di parole, ma anche di silenzi, gesti, accenni, segnali di apprezzamento, posture di vicinanza-distanza, attese. «Per tentare di comprendere la comunicazione dell'altro – in profondità – le parole non bastano, oppure sono in eccesso e ancor più camuffano e nascondono; occorre indagare nella vasta area del non verbale, osservare i comportamenti, spiare gli atteggiamenti, porre attenzione all'atmosfera dei contesti e interpretarne i significati; solo così si può guadagnare qualche frammento di trasparenza all'interno dell'opacità dell'altro e della relazione comunicativa»³¹.

²³ P. Meirieu, *Una scuola per l'emancipazione*, cit., p. 58.

²⁴ G. Pietropolli Charmet, *Adolescente e psicologo*, cit., p. 152.

²⁵ *Ivi*, p. 153.

²⁶ Cfr. G. Pietropolli Charmet, *Il motore del mondo. Come sono cambiati i sentimenti*, Solferino, Milano 2020.

²⁷ G. Pietropolli Charmet (intervista a cura di G. Brotti), *Adolescenti, la speranza è più difficile. La scuola aiuti l'alleanza con gli adulti*, L'Eco di Bergamo, 31 marzo 2021. Tale sentimento sarebbe aumentato tra i ragazzi con la chiusura delle scuole (*Ibidem*).

²⁸ B. Rossi, *Pedagogia dell'arte di vivere*, cit., p. 183.

²⁹ G. Milan, *Adolescenti: quale educazione?*, in E. Aceti, G. Milan, *L'epoca delle speranze possibili*, cit., p. 72.

³⁰ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, cit., p. 103.

³¹ M. Contini, *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Scandicci 1992, p. 3.

L'elaborazione di tali tracce, a partire dal prezioso contributo degli adolescenti, si propone di fornire un tassello per interpretarne meglio l'esperienza e la visione del mondo, e offrire alcune linee di riflessione sulle finalità e sulle modalità a cui tendere nell'azione educativo-didattica.

Conclusione

I contesti educativi sono generativi quando permettono ai bambini e agli adolescenti che li frequentano di esercitare il diritto di parola sulla realtà che li circonda e di avere un interlocutore con cui potersi relazionare e differenziare.

Gli adolescenti avanzano nei confronti degli adulti richieste di protezione ma, al contempo, anche di libertà e partecipazione. Sono istanze che contrassegnano in modo trasversale la Convenzione e caratterizzano in particolar modo i compiti evolutivi dell'età adolescenziale; diritti umani la cui attuazione concreta, in un legame ricorsivo con il piano della pedagogia, è costantemente da rinnovare e rimodulare interpretando di volta in volta i messaggi e i segnali più o meno espliciti di quei ragazzi, di quel ragazzo, nell'*hic et nunc*.

Se la presenza di adulti significativi viene invocata per far fronte a forme di disinteresse generalizzato e di conformismo dilagante, ad atti di aggressività contro se stessi o gli altri¹, nonché a forme di ritiro sociale², nel tempo colpito dalla pandemia essa risulta urgente anche per stanare quella parte di adolescenti e giovani «che hanno assunto la zona rossa come rifugio, persone per le quali la zona rossa è diventata uno stato d'animo»³.

Guardando, nel piccolo, all'indagine empirica realizzata, le tracce desunte interpellano il mondo adulto e non dovrebbero essere disattese. I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza implicano infatti la messa in atto di azioni concrete nella relazione con l'altro e la realizzazione di determinate condizioni basate sul rispetto della persona.

Dalle risposte degli adolescenti emerge, come orizzonte ideale costantemente da perseguire, un contesto scolastico chiamato a promuovere il ben-essere globale della persona⁴, ad attuare i diritti di protezione e di partecipazione in un circolo virtuoso – «la protezione», infatti, «è autentica se e in

¹ Cfr. G. Milan, *Adolescenti: quale educazione?*, in E. Aceti, G. Milan, *L'epoca delle speranze possibili*, cit., pp. 59 e 65; P. Barone, *Gli anni stretti. L'adolescenza tra presente e futuro*, FrancoAngeli, Milano 2019, p. 23. Riguardo al primo aspetto, pervasivo anche di un certo disinvestimento scolastico, fa riflettere quanto Lancini scriveva tempo addietro riportando l'affermazione di un insegnante: «“Non avrei mai e poi mai pensato di trovarmi a rimpiangere quegli studenti che dagli ultimi banchi si alzavano e mi contraddicevano, che contestavano le mie lezioni... era dura... ma adesso è molto peggio, è durissima... quelli degli ultimi banchi o ascoltano il walkman o scrivono messaggi con il telefonino”» (M. Lancini, *Ascolto a scuola*, cit., p. 24). Riguardo al secondo aspetto, più recentemente Marchesi spiega: «quando i ragazzi escono dalle zone di sicurezza, dal circuito protetto, scuola, famiglia, agenzie del tempo libero strutturato, quando si trovano fuori, nell'ambiente esterno, privi di riparo e controllo, sembrano riscoprire la violenza. I “bravi ragazzi”, ovvero quelli che sono maggiormente esposti alla protezione e alla sorveglianza degli adulti preoccupati dal clima crescente di insicurezza, quando incontrano l'esigenza di agire, di sentirsi protagonisti, di vivere un'esperienza autonoma, lo fanno con esiti che sono inevitabilmente violenti e (auto)distruttivi» (A. Marchesi, *Stati di eccezione in adolescenza*, in P. Barone (a cura di), *Vite di flusso*, cit., pp. 56-73, p. 60). Ciò chiama in causa un “giusto” equilibrio fra diritti di protezione, da una parte, e diritti di partecipazione, dall'altra, filo rosso che attraversa il presente lavoro.

² Cfr. M. Ammaniti, *Adolescenti senza tempo*, cit., pp. 150-152; M. Lancini (a cura di), *Il ritiro sociale negli adolescenti*, cit.

³ R. Minello, *Cultura della scuola e competenze critiche delle nuove leadership: relazioni tra scuola e società post-pandemiche*, in “QTimes – web magazine”, 2, 2021, pp. 43-57, p. 44. L'Autrice continua: «Spesso, adolescenti e giovani provano una vera angoscia all'idea di doverla abbandonare: infatti, il distanziamento sociale si è rivelato un'occasione preziosa di selezione relazionale. Per questi giovani la prospettiva di tornare a interagire con amici, compagni di classe, conoscenti, la prospettiva di dismettere la distanza interpersonale, mediata per mesi da una tecnologia rassicurante, appare adesso insopportabile». L'Autrice fa riferimento a P. Murphy, *Covid-19: Proportionality, Public Policy and Social Distancing*, Springer, 2020; e A. Wild, *The Care Factor. A story of nursing and connection in the time of social distancing*, Hardie Grant, 2021.

⁴ Sulla promozione del ben-essere a scuola legato allo sviluppo olistico dell'individuo, cfr. E. Ghedin, *Il valore del ben-essere educativo. Una ricerca esplorativa sulle aspirazioni al ben-essere per studenti e docenti*, in “Italian Journal of Special Education for Inclusion”, 1, 2017, pp. 89-103.

quanto favorisce autonomia»⁵ –, e a superare «la fuorviante e pretestuosa contrapposizione tra educazione e istruzione, ricordando che il compito della scuola è quello di istruire e che se essa realizza un'adeguata ed efficace trasmissione delle conoscenze e delle competenze, rispettosa dei ritmi di apprendimento, fondata su metodologie diversificate, conscia degli aspetti relazionali, attua anche implicitamente un processo di educazione»⁶.

Il riferimento a una didattica che attivi e coinvolga gli studenti invita a ricollocarsi, a riscoprire la scuola come «l'unico posto nel quale si socializza l'apprendimento»⁷, a «ricordarsi qual è il ruolo dell'istruzione. Se è una raccolta punti in vista del binomio promozione/bocciature, oppure se è un impegno per ascoltare e far crescere le competenze»⁸.

Una scuola, quale comunità educante, non può esimersi dal riconoscere come pilastro fondante il diritto di partecipazione attiva degli alunni⁹, da costruire nella vita quotidiana della classe nel corso degli anni, non in situazioni sporadiche, inventate, artificiali¹⁰. Essa «dovrebbe insegnare a prendere l'iniziativa e la classe essere un luogo protetto in cui assumersi rischi intellettuali, proporre idee originali e mostrare intraprendenza nelle mansioni e nei progetti»¹¹. Inoltre, quando viene messo in pratica l'ascolto reciproco fra insegnanti e studenti, dedicato adeguato tempo al confronto e alla discussione sui contenuti culturali, incoraggiato il contributo degli allievi alla lezione e alla vita sociale della scuola, si evidenziano una migliore riuscita scolastica¹² e un accrescimento di fiducia in se stessi, di responsabilità verso gli altri e di ottimismo sul futuro proprio e del mondo¹³.

La figura dell'insegnante viene apprezzata in special modo per disponibilità, attenzione, empatia e capacità di coinvolgere nella lezione, caratteristiche di una chiara intenzionalità educativa che «si esplicita anche nell'intenzionalità dell'ascolto»¹⁴.

Riguardo alla relazione insegnante-studente, si riportano le parole con cui Karl Jaspers viene additato dall'allieva Hannah Arendt che, in occasione del *Premio per la pace* conferitogli¹⁵, ne elogia l'«ineguagliabile capacità di dialogo, la superba precisione del suo ascolto, la costante disponibilità al discorso e alla risposta, la pazienza di soffermarsi presso le cose una volta dette; ma soprattutto, la capacità di attirare nello spazio del dialogo ciò che viene altrimenti taciuto, di dargli

⁵ E. Toffano Martini, *Condizione dell'infanzia e educazione ai diritti umani. Una lettura pedagogica tra analisi, partecipazione, proposta*, in P. De Stefani (a cura di), *A scuola con i diritti dei bambini*, cit., p. 52.

⁶ R. Mantegazza, G. Seveso, *Pensare la scuola. Contraddizioni e interrogativi tra storia e quotidianità*, Bruno Mondadori, Milano 2006, p. 37.

⁷ R. Mantegazza, *La scuola dopo il Coronavirus*, Castelvechi, Roma 2020, p. 28.

⁸ M. Lancini (intervista a cura di F. Sironi), *Vuoto d'aula*, L'Espresso, 6 giugno 2021.

⁹ Save the Children, *Scuola di qualità, educazione in comunità: inclusione, protagonismo e lotta alla dispersione*, 2017 (https://issuu.com/savethechildrenit/docs/posizionamento_stc_scuola_3; ultima consultazione: dicembre 2021).

¹⁰ Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per gli Affari Sociali, Osservatorio nazionale per l'infanzia, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *Non solo sfruttati o violenti. Bambini e adolescenti del 2000. Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Biemmegraf, Piediripa di Macerata 2001, p. 342.

¹¹ M. Bortolotto, *Diventare persona in adolescenza*, cit., p. 227.

¹² A. Palmonari, *Gli adolescenti*, il Mulino, Bologna 2001, pp. 89-90.

¹³ «In presenza di una partecipazione concreta nella famiglia, a scuola, nella comunità e nella società, i bambini e i giovani riferiscono di avere più fiducia in se stessi, di essere più consapevoli, più disponibili a servire e lavorare con gli altri e più ottimisti sul futuro proprio e del mondo. I genitori osservano che i figli sono più responsabili a casa, si alzano prima, ottengono migliori risultati scolastici, sono più comunicativi e rispettosi e più interessati al benessere del mondo. Gli insegnanti dicono di essere colpiti dall'accresciuta attenzione e serietà che gli studenti mostrano verso lo studio e dalla loro maggior disponibilità ad assistere altri studenti nelle lezioni» (Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo 2003*, cit., p. 14).

¹⁴ M. Benetton, *Ascoltare e capire. La competenza relazionale dei docenti*, cit., p. 16.

¹⁵ Il 28 settembre 1958 Karl Jaspers, del cui pubblico encomio viene incaricata Hannah Arendt, viene insignito del *Premio per la pace dei Librai tedeschi*.

voce e così, parlando e ascoltando, di mutare, ampliare, intensificare o [...] di rischiarare (*erhellen*) tutto»¹⁶. Traspare l'ascolto come modo attivo di essere presenti e capacità di far riaffiorare e schiudere nell'altro il valore dell'esistente e l'elemento dell'*humanitas*.

Un compito che oggi, nel «continuo intreccio di esperienze reali e virtuali che abitano la nostra quotidianità»¹⁷ e in cui ci muoviamo, pone in modo radicale la questione della «presenza», messa alla prova e chiamata in un certo senso a reinventarsi nella «didattica digitale integrata». La relazione, così come l'apprendimento, ha bisogno di luoghi in cui educatori ed educandi possano incontrarsi come persone nella propria corporeità, anche se la compresenza nello stesso tempo e spazio non costituisce una condizione sufficiente affinché si dia un processo realmente educativo. Incombe sempre il rischio di trovarsi «in una presenza-assente dove l'altro ci rimane estraneo»¹⁸, in uno «svuotamento di senso educativo della presenza in aula», in un «didatticismo radicale che finisce con l'oscurare la cosa insegnata»¹⁹, e, con un sottile gioco di significati, «in un contesto scolastico che diventa così *virtuale*; mentre, paradossalmente, il virtuale mondo di Internet [...] diventa il mondo reale»²⁰.

La presenza pedagogica è tale quando abilita l'altro a esprimersi e a partecipare, ossia quando «ha come scopo iniziale quello di creare le condizioni affinché la persona [...] diventi capace di parola in prima persona («io parlo» e «non sono parlato»), di pensieri e azioni riconducibili alle proprie intenzioni («io agisco» e «non sono agito»). Imparare a essere presenti a se stessi per poterlo essere con gli altri e nei confronti del proprio tempo, con la propria voce e con il proprio passo, inconfondibili»²¹.

In questi termini, l'ascolto quale agire educativo intenzionalmente rivolto «per» e «con» l'altro, che sia «in presenza» o «a distanza», non conosce «l'indifferenza di chi, pur essendoci, non c'è»²², ma fa la differenza, costituendo un'esperienza ineludibile per educare alla «prima forma di partecipazione, quella più profonda e radicale che innerva tutte le altre, [...] data dalla ricerca di diventare se stessi, di compiere il destino della propria anima»²³, e per mantenere la promessa insita nell'*adolescere*, ossia nel crescere.

¹⁶ K. Jaspers, H. Arendt, *Verità e umanità. Discorsi per il conferimento del Premio per la pace dei Librai tedeschi 1958*, Mimesis, Milano-Udine 2014, p. 69. Le parole riportate appartengono alla *Laudatio* pronunciata da Hannah Arendt.

¹⁷ M. Lancini (a cura di), *Per concludere. Responsabilità e autorevolezza adulta*, in Id., *Il ritiro sociale negli adolescenti*, cit., pp. 307-319, p. 315.

¹⁸ L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, cit., p. 104. L'Autrice riprende il pensiero di M. Heidegger, *Introduzione alla metafisica*, cit., pp. 138-9.

¹⁹ M. Conte, *Presenza*, in «Studium Educationis», 1, 2021, pp. 111-113, p. 113.

²⁰ A.G.A. Naccari, *Persona e movimento*, cit., p. 10.

²¹ *Ivi*, p. 112.

²² G. Milan, *Adolescenti: quale educazione?*, in E. Aceti, G. Milan, *L'epoca delle speranze possibili*, cit., p. 72.

²³ M. Pollo, *Animare la partecipazione delle nuove generazioni*, in «Animazione Sociale», 6-7, 2010, pp. 35-74, p. 54.

Riferimenti bibliografici

- Abruzzese S., *Un posto per parlare. L'ascolto a scuola*, La meridiana, Molfetta 2006.
- Adler M.J., *Come parlare, come ascoltare*, Armando, Roma 1984.
- Albanesi C., *I focus group*, Carocci, Roma 2004.
- Alston P., Gilmour-Walsh B., *The Best Interests of the Child. Towards a Synthesis of Children's Rights and Cultural Values*, Unicef-Innocenti Studies, Florence 1996.
- Alston Ph., Tobin J. with Darroo M., *Laying the Foundations for Children's Rights: An Independent Study of Some Key Legal and Institutional Aspects of the Impact of the Convention on the Rights of the Child*, Unicef – Innocenti Research Centre, Firenze 2005.
- Amadini M., *Trans-formare lo spazio urbano: potenzialità pedagogiche della progettazione partecipata*, in P. Malavasi (a cura di), *Per abitare la Terra, un'educazione sostenibile*, I.S.U. Università Cattolica, Milano 2003, pp. 231-240.
- Amadini M., *Riappropriarsi del tempo, per abitare lo spazio urbano: quali sfide educative?*, in "Studium Educationis", 3, 2012, pp. 7-17.
- Amadini M., *La rappresentazione dell'infanzia nei dispositivi di Progettazione Partecipata: riflessioni critiche e istanze educative*, in A. Traverso (a cura di), *Bambini pensati, infanzie vissute*, Edizioni ETS, Pisa 2016, pp. 55-68.
- Ammaniti M., *Adolescenti senza tempo*, Raffaello Cortina, Milano 2018.
- Ammaniti M., *Quegli adolescenti invisibili, prigionieri dell'isolamento*, in "Corriere della Sera", 28 giugno 2021.
- Arendt H., *Vita Activa. La condizione umana*, Bompiani, Milano 1989.
- Ariès P., *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Roma-Bari 1994.
- Augelli A., *Quando i diritti "crescono": educare la coscienza civica in adolescenza*, in M. Amadini, A. Augelli, A. Bobbio, G. D'Addelfio, E. Musi, *Diritti per l'educazione. Contesti e orientamenti pedagogici*, Scholé, Brescia 2020, pp. 193-224.
- Austin J.L., *Come fare cose con le parole*, Marietti, Genova 1987.
- Autorità garante per l'infanzia e l'adolescenza, *La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza. Conquiste e prospettive a 30 anni dall'adozione*, 2019.
- Bailey K.D., *Methods of Social Research*, The Free Press, New York 1994.
- Baldacci M., *Metodologia della ricerca pedagogica. L'indagine empirica nell'educazione*, Bruno Mondadori, Milano 2001.
- Baldacci M., Frabboni F., Margiotta U., *Longlife/Longwide Learning. Per un trattato europeo della formazione*, Mondadori, Milano 2012.
- Baldini M., *Educare all'ascolto*, La Scuola, Brescia 1988.
- Banzato M., Minello R., *Imparare insieme. Laboratorio di didattica dell'apprendimento cooperativo*, Armando, Roma 2002.
- Barachini I., Poli R., *Di chi è questo spazio? Anche un po' mio...*, in "Cittadini in crescita", 2-3, 2005, pp. 46-52.
- Baraldi C., *Bambini e società*, Carocci, Roma 2008.
- Baraldi C., Maggioni G., Mittica M. (a cura di), *Pratiche di partecipazione. Teorie e metodi di intervento con bambini e adolescenti*, Donzelli, Roma 2003.
- Barker J., Weller S., *Never Work With Children?. The Geography of Methodological Issues in Research With Children*, in "Qualitative Research", 3, 2003, pp. 207-227.
- Barone P. (a cura di), *Vite di flusso. Fare esperienza di adolescenza oggi*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- Barone P., *Gli anni stretti. L'adolescenza tra presente e futuro*, FrancoAngeli, Milano 2019.
- Barone P., *Spazi che generano flussi: ripensare i luoghi educativi del lavoro con gli adolescenti*, in "Pedagogia oggi", 1, 2019, pp. 231-244.
- Barthes R., Havas R., voce *Ascolto*, in R. Romano (a cura di), *Enciclopedia*, Einaudi, Torino 1977, vol. I.

- Battiato F., *Il silenzio e l'ascolto. Conversazioni con Panikkar, Jadorowsky, Mandel e Rocchi*, a cura di G. Pollicelli, Castelveccchi, Roma 2014.
- Bavelas J.B, Chovil N., *Visible Acts of Meaning: An Integrated Message Model of Language in Face-to-Face Dialogue*, in "Journal of Language and Social Psychology", 19, 2000, pp. 163-194.
- Becchi E. (a cura di), *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*, Feltrinelli, Milano 1979.
- Becchi E., *Chi è il bambino?*, in D. Lodi, C. Micali Baratelli (a cura di), *Una cultura dell'infanzia. Contributi per la società di domani*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1997, pp. 20-28.
- Belingardi C., Morachimo L., Prisco A., Renzi D., Tonucci F. (a cura di), *Manuale di progettazione partecipata con i bambini e le bambine*, Zerosei, Bergamo 2018.
- Belotti V., *Verso pari opportunità tra generazioni*, in V. Belotti, R. Ruggiero (a cura di), *Vent'anni d'infanzia. Retorica e diritti dei bambini dopo la Convenzione dell'Ottantanove*, Guerini e Associati, Milano 2008, pp. 11-35.
- Belotti V., *Ascolto e partecipazione dei bambini nei rapporti intergenerazionali*, in E. Toffano Martini, P. De Stefani (a cura di), *«Ho fiducia in loro». Il diritto di bambini e adolescenti di essere ascoltati e di partecipare nell'intreccio delle generazioni*, Carocci, Roma 2017, pp. 209-219.
- Ben-Arieh A., *Beyond Welfare: Measuring and Monitoring the State of Children: New Trends and Domains*, in "Social Indicators Research", 52, 2000, pp. 235-257.
- Ben-Arieh A., *Indicatori del benessere dell'infanzia. Sviluppi, situazione attuale e prospettive future*, in "Cittadini in crescita", 3, 2010, pp. 11-17.
- Benedetto XVI (Ratzinger J.A.), *Messaggio per la XLVI Giornata Mondiale delle Comunicazioni Sociali. "Silenzio e Parola: cammino di evangelizzazione"*, Libreria Editrice Vaticana, 2012.
- Benetton M., *Pedagogia del corso/ciclo di vita*, in "Studium Educationis", 1, 2009, pp. 117-122.
- Benetton M., *Ascoltare e capire. La competenza relazionale dei docenti*, in "Nuova Secondaria", 3, 2014, pp. 13-16.
- Benetton M., *L'ascolto a scuola: un'urgenza, un'opportunità o una velleità?*, in E. Toffano Martini, P. De Stefani (a cura di), *«Ho fiducia in loro». Il diritto di bambini e adolescenti di essere ascoltati e di partecipare nell'intreccio delle generazioni*, Carocci, Roma 2017, pp. 363-373.
- Benetton M., *La scuola come incontro e dialogo: una possibile rigenerazione della mission scolastica*, in G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (a cura di), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2019.
- Benetton M., *Le valenze interdisciplinari dell'outdoor education nel paesaggio pedagogico*, in "Pedagogia Oggi", 1, 2020, pp. 197-209.
- Benetton M. (a cura di), *Paesaggio pedagogico. Itinerari outdoor per un'eco-cittadinanza*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2021.
- Benetton M., Zanato O. (a cura di), *Tracce di Outdoor Education*, in "Studium Educationis", numero monografico, 1, 2020.
- Bertolini P., voce *Ascoltare-Ascolto*, in Id., *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna 1996.
- Bertolini P., *Intenzionalità, rischio, irreversibilità, utopia*, in "Studium Educationis", 2, 1999, pp. 250-257.
- Besozzi E., *Introduzione*, in Id. (a cura di), *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione alla vita adulta*, Carocci, Roma 2009, pp. 13-18.
- Biemmi I., Macinai E. (a cura di), *I diritti dell'infanzia in prospettiva pedagogica. Equità, inclusione e partecipazione a 30 anni dalla Crc*, FrancoAngeli, Milano 2020.
- Biesta G., *The Beautiful Risk of Education*, Routledge, Abingdon 2016.
- Bobbio A., *Infanzia, diritti, educazione*, in Id. (a cura di), *I diritti sottili del bambino. Implicazioni pedagogiche e prospettive formative per una nuova cultura dell'infanzia*, Armando, Roma 2007, pp. 11-54.
- Bobbio A., *La Convenzione del 1989 come ecosistema pedagogico: equilibri, alleanze, inquietudini*, in M. Amadini, A. Augelli, A. Bobbio, G. D'Addelfio, E. Musi, *Diritti per l'educazione. Contesti e orientamenti pedagogici*, Scholé, Brescia 2020, pp. 67-102.
- Bobbio N., *L'età dei diritti*, Einaudi, Torino 1990.

- Boda G., *Life Skill e peer education. Strategie per l'efficacia personale e collettiva*, La Nuova Italia, Firenze 2001.
- Boda G., *L'educazione tra pari. Linee guida e percorsi operativi*, FrancoAngeli, Milano 2006.
- Bodie G.D., Worthington D., Imhof M., Cooper L.O., *What Would a Unified Field of Listening Look Like? A Proposal Linking Past Perspectives and Future Endeavors*, in "International Journal of Listening", 2, 2008, pp. 103-122.
- Bogdan R., Biklen S.K., *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theories and Methods*, Pearson, Allyn & Bacon, Boston [etc.] 2007.
- Bonaccorso G., *La vita come ascolto*, in E. Toffano Martini, P. De Stefani (a cura di), «*Ho fiducia in loro*». *Il diritto di bambini e adolescenti di essere ascoltati e di partecipare nell'intreccio delle generazioni*, Carocci, Roma 2017, pp. 80-93.
- Bondioli A. (a cura di), *L'osservazione in campo educativo*, Junior, Azzano San Paolo 2007.
- Bone D., *L'arte di ascoltare. Come ottenere molto di più nello studio e nel lavoro diventando buoni ascoltatori*, FrancoAngeli, Milano 1994.
- Bortolotti A., *Outdoor Education. Storia, ambiti, metodi*, Guerini, Milano 2019.
- Bortolotto M., *Diventare persona in adolescenza*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2013.
- Bortolotto M., *L'educazione all'aperto in adolescenza: tra nuove e antiche ragioni*, in "Studium Educationis", numero monografico, 1, 2020, pp. 111-126.
- Bosco A., *Come si costruisce un questionario*, Carocci, Roma 2003.
- Bosi A., *Introduzione. L'archivio dell'ascolto. Per un'educazione all'ascolto nella società del tutto pieno*, in A. Bosi, A. Campanini (a cura di), *La cultura dell'ascolto nel presente. Percorsi di comunicazione nella vita quotidiana e nei servizi*, Unicopli, Milano 1997, pp. 13-39.
- Bosisio R., *La partecipazione e le sue pratiche nelle scuole e nelle comunità locali*, in Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza – V. Belotti (a cura di), *Costruire senso, negoziare spazi. Ragazze e ragazzi nella vita quotidiana*, Questioni e documenti n. 50, Istituto degli Innocenti, Firenze 2010, pp. 135-172.
- Bruner J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 1997.
- Buber M., *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Cinisello Balsamo 1993.
- Burley-Allen M., *Imparare ad ascoltare. Come cogliere i segnali deboli, ottenere le informazioni desiderate, migliorare le relazioni interpersonali (sviluppando le capacità d'ascolto)*, FrancoAngeli, Milano 1996.
- Cafagna V., *Verso il riconoscimento di un nuovo ruolo*, in P. Perrenoud, *Mestiere di alunno e senso del lavoro scolastico*, Cafagna Editore, Barletta 2015, pp. 15-26.
- Calaprice S., Nuzzaci A. (eds.), *The Importance of Listening to Children and Adolescents. Making Participation Integral to Education*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne 2018.
- Cambi F., *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando, Roma 1996.
- Cambi F., *Comunicazione e utopia: riflessioni*, in F. Cambi, L. Toschi et alii, *La comunicazione formativa. Strutture, percorsi, frontiere*, Apogeo, Milano 2006, pp. 99-108.
- Cambi F., *Presentazione*, in M.R. Mancaniello, *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2018, pp. 9-11.
- Canevaro A., Chierigatti A., *La relazione di aiuto. L'incontro con l'altro nelle professioni educative*, Carocci, Roma 1999.
- Cantwell N., *Monitoring the Convention through the Idea of the '3Ps'*, in P. Heiliö, E. Lauronen, M. Bardy, *Politics of Childhood and Children at Risk. Provision, Protection, Participation*, European Centre for Social Welfare Policy and Research, Eurosocal Report Series, 45, Wien 1993, pp. 121-130.
- Cantwell N., *Origini, sviluppo e significato*, in V. Belotti, R. Ruggiero (a cura di), *Vent'anni d'infanzia. Retorica e diritti dei bambini dopo la Convenzione dell'Ottantanove*, Guerini e Associati, Milano 2008, pp. 39-55.
- Carofiglio G., *La manomissione delle parole*, Rizzoli, Milano 2010.
- Caroni V., Iori V., *Asimmetria nel rapporto educativo*, Armando, Roma 1989.
- Caronia L., *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*, FrancoAngeli, Milano 2011.

- Cattani A., *Il buon uso della parola come indice e promotore di una società inclusiva*, in E. Toffano Martini, P. De Stefani (a cura di), «*Ho fiducia in loro*». *Il diritto di bambini e adolescenti di essere ascoltati e di partecipare nell'intreccio delle generazioni*, Carocci, Roma 2017, pp. 374-383.
- Centro Nazionale di Documentazione ed Analisi sull'Infanzia e l'Adolescenza, *Infanzia e adolescenza: diritti e opportunità. Orientamenti alla progettazione degli interventi previsti dalla legge n. 285/1997*, introduzione di A.C. Moro, Istituto degli Innocenti, Firenze 1998.
- Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza – V. Belotti (a cura di), *Costruire senso, negoziare spazi. Ragazze e ragazzi nella vita quotidiana*, Questioni e documenti n. 50, Istituto degli Innocenti, Firenze 2010.
- Chiarolanza C., De Gregorio E., *L'analisi dei processi psico-sociali. Lavorare con Atlas.ti*, Carocci, Roma 2007.
- Chiosso G., *Novecento pedagogico*, La Scuola, Brescia 2012.
- Cirlini F., Davoli S., Fantini G., Pedrazzoli C. (a cura di), *Il parco che vorrei. Esperienze di progettazione partecipata nei comuni di Albinea, Cadelbosco Sopra e Quattro Castella*, I quaderni di Camina 9, La Mandragora, Imola 2007.
- Clark A., Moss P., *Listening to Young Children. The Mosaic Approach*, National Children's Bureau, London 2001.
- Coggi C., Ricchiardi P., *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Carocci, Roma 2005.
- Cohen L., Manion L., Morrison K., *Research Methods in Education*, Routledge, London [etc.] 2007.
- Cohen M.Z., Kahn D.L., Steeves R.H., *Hermeneutic Phenomenological Research. A Practical Guide for Nurse Researchers*, Sage, Thousand Oaks 2000.
- Colombero G., *Dalle parole al dialogo. Aspetti psicologici della comunicazione interpersonale*, Edizioni Paoline, Milano 1987.
- Comitato italiano per l'Unicef (a cura di), *Un mondo a misura di bambino. Documenti Onu: Sessione speciale sull'infanzia, New York, 8-10 maggio 2002*, PrimeGraf, Roma 2002.
- Comitato sui diritti dell'infanzia, *Commento Generale n. 1. Le finalità dell'educazione*, CRC/GC/2001/1, XXXII sessione, Ginevra, 17 aprile 2001, trad. it. a cura del Comitato italiano per l'Unicef, Roma s.d.
- Comitato sui diritti dell'infanzia, *Commento Generale n. 2. Il ruolo delle istituzioni nazionali per i diritti umani in materia di protezione e promozione dei diritti dell'infanzia*, CRC/GC/2002/2, XXXII sessione, Ginevra, 13-31 gennaio 2003, trad. it. a cura del Comitato italiano per l'Unicef, Roma s.d.
- Comitato sui diritti dell'infanzia, *Commento Generale n. 4. Salute e sviluppo degli adolescenti nel contesto della Convenzione sui diritti dell'infanzia*, CRC/GC/2003/4, XXXIII sessione, Ginevra, 19 maggio-6 giugno 2003, trad. it. a cura del Comitato italiano per l'Unicef, Roma s.d.
- Comitato sui diritti dell'infanzia, *Commento Generale n. 12. Il diritto del bambino e dell'adolescente di essere ascoltato*, CRC/C/GC/12, LI sessione, Ginevra, 25 maggio-12 giugno 2009, trad. it. a cura del Comitato italiano per l'Unicef, Roma s.d.
- Comitato sui diritti dell'infanzia, *Osservazioni conclusive 2019 al quinto e sesto rapporto periodico dell'Italia*, LXXX sessione, 14 gennaio-1 febbraio 2019.
- Commissione Europea, *Un nuovo impulso per la gioventù europea*, Libro Bianco 2001.
- Committee on the Rights of the Child, *General Comment n. 20. On the Implementation of the Rights of the Child during Adolescence*, CRC/C/GC/20, Geneva, 6 December 2016.
- Comoglio M., *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*, Las, Roma 2004.
- Comoglio M., Cardoso M.A., *Insegnare e apprendere in gruppo. Il Cooperative Learning*, Las, Roma 1996.
- Conte M., *Presenza*, in "Studium Educationis", 1, 2021, pp. 111-113.
- Contini M., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Scandicci 1992.
- Contini M., *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*, La Nuova Italia, Firenze 2002.
- Contini M., Demozzi S. (a cura di), *Corpi bambini. Sprechi di infanzie*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- Cook-Sather A., *Authorizing Students' Perspectives: Toward Trust, Dialogue and Change in Education*, in "Educational Researcher", 4, 2002, pp. 3-14.
- Corbetta P., *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*, vol. I *I paradigmi di riferimento*, il Mulino, Bologna 2003.

- Corbetta P., *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*, vol. II *Le tecniche quantitative*, il Mulino, Bologna 2003.
- Corradi Fiumara G., *Filosofia dell'ascolto*, Jaca Book, Milano 1985.
- Corrao S., *Il focus group*, FrancoAngeli, Milano 2000.
- Corsaro W.A., *Le culture dei bambini*, il Mulino, Bologna 2003.
- Cosenza G., *L'ascolto nella didattica universitaria*, in L. Lugli, M. Mizzau (a cura di), *L'ascolto*, il Mulino, Bologna 2010, pp. 145-170.
- Council of Europe, *Child Participation Assessment Tool*, 2016.
- Croce M. et alii, *La peer education. Lavorare con gli adolescenti nella società del rischio*, Quaderni di animazione e formazione, n. monografico, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2003.
- Croce M., Gnemmi A., *Peer education. Adolescenti protagonisti nella prevenzione*, FrancoAngeli, Milano 2003.
- Croce M., Lavanco G., Vassura M., *Prevenzione tra pari. Modelli, pratiche e processi di valutazione*, FrancoAngeli, Milano 2011.
- Cuzzocrea A., *Che fine hanno fatto i bambini. Cronache di un Paese che non guarda al futuro*, Piemme, Milano 2021.
- D'Addelfio G., *Il diritto di crescere come persone: riflessioni su infanzia, adolescenza ed educazione*, in M. Amadini, A. Augelli, A. Bobbio, G. D'Addelfio, E. Musi, *Diritti per l'educazione. Contesti e orientamenti pedagogici*, Scholé, Brescia 2020, pp. 13-65.
- Damiano E., *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*, Cittadella editrice, Assisi 2007.
- Darbyshire P., *Guest Editorial: From Research On Children To Research With Children*, in "Neonatal, Paediatric and Child Health Nursing", 3, 2000, pp. 2-3.
- De Angelis B., *L'ascolto atto cosciente e virtù civile. Riflessioni educative*, Anicia, Roma 2013.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S., *Introduction*, in N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Sage, Thousand Oaks 2005, pp. 1-32.
- De Piccoli N., Favretto A.R., Zaltron F., *Norme e agire quotidiano negli adolescenti*, il Mulino, Bologna 2001.
- De Stefani P., *Dalla tutela alla promozione. Educazione e diritti dei bambini negli strumenti internazionali dei diritti umani sui diritti dell'infanzia*, in Id. (a cura di), *A scuola con i diritti dei bambini. Esperienze di educazione ai diritti umani promosse dal Pubblico Tutore dei Minori del Veneto*, Università degli Studi di Padova, Centro interdipartimentale di ricerca e servizi sui diritti della persona e dei popoli – Cattedra Unesco "Democrazia, diritti umani e pace", Cleup, Padova 2004, pp. 75-101.
- De Stefani P., *Modelli europei di Garante dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, in L. Strumendo (a cura di), *Il Garante dell'infanzia e dell'adolescenza. Un sistema di garanzia nazionale nella prospettiva europea*, Guerini e Associati, Milano 2007, pp. 15-30.
- Devoto G., Oli G.C., Serianni L., Trifone M., *Nuovo Devoto-Oli. Il vocabolario dell'italiano contemporaneo* (risorsa elettronica), Le Monnier, Firenze 2018.
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1965.
- Di Cesare G., Giammetta R., *L'adolescenza come risorsa. Una guida operativa alla peer education*, Carocci, Roma 2011.
- Di Dio L., Saragovi C., Koestner R., Aubé J., *Linking Personal Values to Gender*, in "Sex Roles", 9-10, 1996, pp. 621-636.
- Dolci D., *Ciascuno cresce solo se sognato*, in Id., *Poema umano*, Einaudi, Torino 1974.
- Dolci D., *Dal trasmettere del virus del dominio al comunicare della struttura creativa*, Sonda, Milano 1988.
- Dolto F., *Le parole dei bambini e l'adulto sordo*, Mondadori, Milano 1988.
- Dolto F., *Adolescenza. Esperienze e proposte per un nuovo dialogo con i giovani tra i 10 e i 16 anni*, A. Mondadori, Milano 1990.
- Dovigo F., *La ricerca qualitativa: piccola cartografia portatile*, in F. Dovigo (a cura di), *La qualità plurale. Sguardi transdisciplinari sulla ricerca qualitativa*, FrancoAngeli, Milano 2005, pp. 13-37.
- Ducci E., *Essere e comunicare*, Adriatica, Bari 1974.
- Ephratt M., *The Functions of Silence*, in "Journal of Pragmatics", 40, 2008, pp. 1909-1938.

- Erikson E.H., *Gioventù e crisi di identità*, Armando, Roma 1974.
- Esposito S., Giannitto N., Squarcia A., Neglia C., Argentiero A., Minichetti P., Cotugno N., Principi N., *Development of Psychological Problems Among Adolescents During School Closures Because of the Covid-19 Lockdown Phase in Italy: A Cross-Sectional Survey*, in "Frontiers in Pediatrics", 8, 2021, pp. 1-12.
- Eurispes – Il Telefono Azzurro (a cura di), *Primo Rapporto Nazionale sulla Condizione dell'Infanzia e della Preadolescenza*, Roma 2000.
- European Early Childhood Education Research Association, *Ethical Code for Early Childhood Researchers*, March 2014 – revised version: May 2015.
- European Schoolnet, *Open Book of Educational Innovation*, Brussels 2017.
- Fabbrini A., Melucci A., *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*, Feltrinelli, Milano 1992.
- Farné R., Agostini F. (a cura di), *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*, Junior, Parma 2014.
- Farné R., Balduzzi L. (a cura di), *Bambini invisibili. Il lockdown dell'infanzia*, Junior, Bergamo 2021.
- Farné R., Bortolotti A., Terrusi M. (a cura di), *Outdoor Education. Prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma 2018.
- Fielding N.G., Lee R.M., *Computer Analysis and Qualitative Research*, Sage, London 1998.
- Flores M., *Adolescenza e adolescenti nella recente ricerca storiografica*, in "Rivista di psicologia analitica", 37, 1988, pp. 127-140.
- Focault M., *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, Einaudi, Torino 1976.
- Francescato D., Putton A., Cudini S., *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*, Carocci, Roma 2008.
- Franta H., Salonia G., *Comunicazione interpersonale. Teoria e pratica*, LAS, Roma 2005.
- Freeman M., *The Future of Children's Rights*, in "Children & Society", 14, 2000, pp. 277-293.
- Freire P., *L'educazione come pratica della libertà*, A. Mondadori, Milano 1977.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, EGA, Torino 2002.
- Freire P., *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Gruppo Abele, Torino 2014.
- Freire P., I. Shor, *What is the Dialogical Method of Teaching?*, in "Journal of Education", 3, 1987, pp. 11-31.
- Frieze S., *Atlas.ti 8 Windows User Manual*, Scientific Software Development GmbH, Berlin 2020.
- Gadamer H.G., *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 1983.
- Galimberti U., *La parola ai giovani. Dialogo con la generazione del nichilismo attivo*, Feltrinelli, Milano 2018.
- Galli N., *L'"ascolto" nelle relazioni familiari*, in "La Famiglia", 210, 2001, pp. 5-17.
- Gardner H., *L'educazione delle intelligenze multiple. Dalla teoria alla prassi pedagogica*, Anabasi, Milano 1995.
- Gattico E., *Uno strumento di ricerca: il questionario*, in E. Gattico, S. Mantovani (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi quantitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998, pp. 115-142.
- Gauchet M., *Il figlio del desiderio. Una rivoluzione antropologica*, Vita e Pensiero, Milano 2010.
- Gecchele M., Polenghi S., Dal Toso P. (a cura di), *Il Novecento: il secolo del bambino?*, Edizioni Junior, Bergamo 2017.
- Gemma C., *Presentazione*, in P. Perrenoud, *Mestiere di alunno e senso del lavoro scolastico*, Cafagna Editore, Barletta 2015, pp. 11-14.
- Ghedin E., *Il valore del ben-essere educativo. Una ricerca esplorativa sulle aspirazioni al ben-essere per studenti e docenti*, in "Italian Journal of Special Education for Inclusion", 1, 2017, pp. 89-103.
- Gilligan C., *In a Different Voice. Psychological Theory and Womens Development*, Harvard University Press, Cambridge 1982.
- Goedertier G., Verheyde M., *Le attività del Committee*, in V. Belotti, R. Ruggiero (a cura di), *Vent'anni d'infanzia. Retorica e diritti dei bambini dopo la Convenzione dell'Ottantanove*, Guerini e Associati, Milano 2008, pp.189-217.
- Goode W.J., Hatt P.K., *Metodologia della ricerca sociale*, il Mulino, Bologna 1971.

- Goodwin C., *Notes on Story Structure and the Organization of Participation*, in J.M. Atkinson, J. Heritage, *Structures of Social Action. Studies in Conversational Analysis*, Cambridge University Press, Cambridge 1984, pp. 225-246.
- Gordon T., *Insegnanti efficaci. Pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti*, Giunti, Firenze 1991.
- Goussot A., *Dewey oggi: la pedagogia impossibile e l'utopia dell'educazione democratica*, in "Educazione democratica. Rivista di pedagogia politica", 5, 2013, pp. 15-46.
- Graziani V., *Introduzione*, in T. Gordon, *Insegnanti efficaci. Pratiche educative per insegnanti, genitori e studenti*, Giunti, Firenze 1991, pp. 5-18.
- Grion V., *Conclusioni. Fare ricerca in ottica Student Voice*, in C. Gemma, V. Grion (a cura di), *Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative*, Cafagna Editore, Barletta 2015, pp. 263-270.
- Grion V., Cook-Sather A., *Introduzione. Student Voice: dal movimento internazionale alle prospettive emergenti in Italia*, in V. Grion, A. Cook-Sather (a cura di), *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*, Guerini Scientifica, Milano 2013, pp. 15-23.
- Grion V., Dettori F., *Student Voice: nuove traiettorie della ricerca educativa*, in M. Tomarchio, S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori. Atti del 29° Convegno nazionale Siped (Catania, 6-7-8 novembre 2014)*, ETS, Pisa 2015, pp. 851-859.
- Gruppo di lavoro per la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, *Introduzione. Gli adolescenti in Italia oggi: una risorsa preziosa non sostenuta da politiche idonee*, in Id., *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. IX Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2015-2016*, coordinamento di A. Saulini, S. Taviani (Save the Children Italia), Roma 2016.
- Gruppo di lavoro per la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. III Rapporto Supplementare alle Nazioni Unite sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia, anno 2016-17*, coordinamento di A. Saulini, S. Taviani (Save the Children Italia), Roma 2017.
- Gruppo di lavoro per la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, *Partecipazione dei bambini e dei ragazzi. Dossier 2017*, agosto/settembre 2017.
- Gruppo di lavoro per la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. X Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. 20 novembre 2019*, coordinamento di A. Saulini (Save the Children Italia), Roma 2019.
- Gruppo di lavoro per la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia. XI Rapporto di aggiornamento sul monitoraggio della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2019-2020*, coordinamento di A. Saulini (Save the Children Italia), Roma 2020.
- Guardini R., *Lettere sull'autoformazione*, Morcelliana, Brescia 1994.
- Guardini R., *L'opposizione polare. Saggio per una filosofia del concreto vivente*, Morcelliana, Brescia 1997.
- Guardini R., *Linguaggio, poesia, interpretazione*, Morcelliana, Brescia 2000.
- Guardini R., *Le età della vita. Loro significato etico e pedagogico*, Morcelliana, Brescia 2015.
- Hall E.T., *La dimensione nascosta*, Bompiani, Milano 1982.
- Hall G.S., *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*, D. Appleton and Company, New York 1904.
- Harden J. et alii, *Can't Talk, Won't Talk? Methodological Issues in Researching Children*, in "Sociological Research Online", 5, 2000 (<http://www.socresonline.org.uk/5/2/harden.html>).
- Harrison G., *I fondamenti antropologici dei diritti umani*, Meltemi, Roma 2002.
- Hart R.A., *Children's Participation: From Tokenism To Citizenship*, Innocenti essay, n. 4, International Child development Centre, Florence 1992.
- Hart R.A., *La partecipazione dei bambini. Teorie e pratiche di coinvolgimento di giovani cittadini nello sviluppo comunitario e nella difesa dell'ambiente*, a cura di Arciragazzi, Comitato Nazionale e Comitato italiano per l'Unicef, Union Printing, Roma 2004.
- Heidegger M., *Essere e tempo*, Longanesi, Milano 1976.
- Heidegger M., *Saggi e discorsi*, Mursia, Milano 1976.
- Heidegger M., *Introduzione alla metafisica*, Mursia, Milano 1990.

- Hill M., Davis J., Prout A., Tisdall K., *Moving the Participation Agenda Forward*, in "Children & Society", 2, 2004, pp. 77-96.
- Husserl E., *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, Einaudi, Torino 1965.
- Iori V., *Ascoltare il silenzio*, in A. Bosi, A. Campanini (a cura di), *La cultura dell'ascolto nel presente. Percorsi di comunicazione nella vita quotidiana e nei servizi*, Unicopli, Milano 1997.
- Ius M., *L'educatore come promotore di forze relazionali e comunicative. Saperi, motivazioni e microabilità per una proposta formativa pedagogicamente orientata*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 2, 2020, pp. 311-330.
- Isidori E., *Ermeneutica e pedagogia della persona. Dal dialogo alla cura*, Aracne, Roma 2005.
- Istituto Superiore di Sanità, *La Sorveglianza HBSC 2018 – Health Behaviour in School-aged Children: risultati dello studio italiano tra i ragazzi di 11, 13 e 15 anni*, Roma 2020 (Supplemento 1, al n. 9 vol. 33, 2020, del Notiziario dell'Istituto Superiore di Sanità).
- Jakobson R., *Saggi di linguistica generale*, Feltrinelli, Milano 1966.
- James A., *Dare voce alle voci dei bambini. Pratiche e dilemmi, trappole e potenzialità nella ricerca sociale con i bambini*, in "Cittadini in crescita", 2, 2010, pp. 10-25.
- James A., Prout A. (eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, Falmer, London 1990.
- Jaspers K., Arendt H., *Verità e umanità. Discorsi per il conferimento del Premio per la pace dei Librai tedeschi 1958*, Mimesis, Milano-Udine 2014.
- Johnson B., Christensen L., *Educational Research. Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches*, Allyn & Bacon, Boston [etc.] 2004.
- Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E.J., *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*, Erickson, Trento 1996.
- Kathryn G., Geldard D., *Parlami, ti ascolto. Le abilità di counseling nella vita quotidiana*, Erickson, Trento 2005.
- Key E., *Il secolo del bambino*, Junior, Bergamo 2019.
- Korczak J., *Il diritto del bambino al rispetto*, Luni, Milano 2004.
- Korczak J., *Come amare il bambino*, Luni, Milano 2005.
- Lahman M.K.E., *Always Othered*, in "Journal of Early Childhood Research", 6, 2008, pp. 281-300.
- Lancaster P., *Listening to Young Children*, Open University Press, Maidenhead 2003.
- Lancaster P., *RAMPS. A Framework for Listening to Children*, Daycare Trust, London 2006.
- Lancini M., *Il ritiro sociale negli adolescenti. La solitudine di una generazione iperconnessa*, Raffaello Cortina, Milano 2019.
- Lancini M. (intervista a cura di F. Sironi), *Vuoto d'aula*, L'Espresso, 6 giugno 2021.
- Lansdown G., *Promuovere la partecipazione dei ragazzi per promuovere la democrazia*, Centro di Ricerca Innocenti, Firenze 2001.
- Lansdown G., *The Realization of Children's Participation Rights. Critical Reflections*, in B. Piercy-Smith, N. Thomas (eds.), *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice*, Routledge, London 2010, pp. 11-23.
- Lee Y., Zermatten J., *Foreword*, in G. Lansdown, *Every Child's Right to be Heard. A Resource Guide on the UN Committee on the Rights of the Child. General Comment n. 12*, Save the Children-Unicef, London 2011, pp. VI-VII.
- Lever F., Rivoltella P.C., Zancacchi A., voce *Silenzio*, in *La comunicazione. Il dizionario di scienze e tecniche*, Rai-ERI, Roma 2002.
- Limiti G., *Introduzione*, in J. Korczak, *Come amare il bambino*, Luni, Milano 2005, pp. 9-12.
- Limiti G., *I diritti del bambino. La figura di Janusz Korczak*, Proedi, Milano 2006.
- Lipman M., *Educare al pensiero*, Vita e Pensiero, Milano 2005.
- Liss J., *L'ascolto profondo. Manuale per le relazioni d'aiuto*, La meridiana, Molfetta 2004.
- Lorenzoni F., *I bambini pensano grande. Cronaca di una avventura pedagogica*, Sellerio, Palermo 2014.

- Luca M., *Sfide filosofiche. Attività per ragazze e ragazzi della scuola secondaria di primo grado*, Erickson, Trento 2020.
- Lucisano P., Salerni A., *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*, Carocci, Roma 2002.
- Lücker-Babel M.F., *The Right of the Child to Express Views and to Be Heard: An Attempt to Interpret Article 12 of the UN Convention on the Rights of the Child*, in "The International Journal of Children's Rights", 3, 1995, pp. 391-404.
- Lücker-Babel M.F., *Il diritto ad esprimere opinioni e ad essere ascoltato*, in V. Belotti, R. Ruggiero (a cura di), *Vent'anni d'infanzia. Retorica e diritti dei bambini dopo la Convenzione dell'Ottantanove*, Guerini e Associati, Milano 2008, pp. 157-172.
- Lugli L., Mizzau M. (a cura di), *L'ascolto*, il Mulino, Bologna 2010.
- Lundy L., *'Voice' Is Not Enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child*, in "British Educational Research Journal", 6, 2007, pp. 927-942.
- Macchietti S.S., *Pedagogia e "carte" internazionali sui diritti dell'infanzia: quale rapporto*, in "Scuola Materna", 17, 2005, pp. III-IV.
- Macinai E., *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*, Edizioni ETS, Pisa 2006.
- Macinai E., *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*, Carocci, Roma 2013.
- Macinai E., *I diritti dei bambini nella società dei consumi: protezione e partecipazione*, in "Rivista di storia dell'educazione", 2, 2017, pp. 89-102.
- MacNaughton G., Smith K., Davis K., *Researching With Children*, in J.A. Hatch (ed.), *Early Childhood Qualitative Research*, Routledge, New York 2007.
- Maggiolo E., *Partecipazione*, in "Studium Educationis", 2, 2010, pp. 141-146.
- Malaguzzi L., *La storia, le idee, la cultura* (intervista a cura di L. Gandini), in C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Junior, Azzano San Paolo 1995, pp. 43-112.
- Malavasi P., *Tra ermeneutica e pedagogia*, La nuova Italia, Firenze 1982.
- Malavasi P., *Pedagogia ed economia civile. Per imparare l'umano*, in "MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni", 2, 2020, pp. 73-91.
- Mancini R., *L'ascolto come radice. Teoria dialogica della verità*, Edizioni scientifiche italiane, Napoli 2009.
- Manganelli Rattazzi A.M., *Il questionario. Aspetti teorici e pratici*, Cleup, Padova 1990.
- Mannion G., *After Participation: the Socio-Spatial Performance of Intergenerational Becoming*, in B. Piercy-Smith, N. Thomas (eds.), *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice*, Routledge, London 2010, pp. 330-342.
- Mantegazza R., Seveso G., *Pensare la scuola. Contraddizioni e interrogativi tra storia e quotidianità*, Bruno Mondadori, Milano 2006.
- Mantegazza R., *Postfazione all'edizione italiana. Educare prima del nulla. L'eredità pedagogica di Janusz Korczak*, in P. Meirieu, *Korczak. Perché vivano i bambini*, Junior, Parma 2014, pp. 46-53.
- Mantegazza R., *La scuola dopo il Coronavirus*, Castelvechi, Roma 2020.
- Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano 1998.
- Marchesi A., *Stati di eccezione in adolescenza*, in P. Barone (a cura di), *Vite di flusso. Fare esperienza di adolescenza oggi*, FrancoAngeli, Milano 2018, pp. 56-73.
- Margiotta U., *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*, Armando, Roma 1999.
- Mari G., *Relazione educativa*, in "Studium Educationis", 2, 2012, pp. 125-130.
- Mari G., *Libertà*, in "Studium Educationis", 3, 2014, pp. 157-160.
- Masci S., *A scuola di emozioni. Insegnanti e genitori ascoltano gli adolescenti*, Armando, Roma 2012.
- Massarenti A., Varzi A., Morelli P., *Meravigliarsi come i bambini. Conversazione sulla filosofia con Filippo La Porta*, Castelvechi, Roma 2017.
- Maurizio R. (a cura di), *L'arte di ascoltare gli adolescenti e i giovani*, Dispense per la Conferenza Episcopale Italiana, 2007.

- Mayall B., *Children's Childhoods: Observed and Experienced*, Falmer, London 1994.
- Mead M., *L'adolescente in una società primitiva. Adolescenza in Samoa*, Editrice Universitaria, Firenze 1954.
- Meirieu P., *Una scuola per l'emancipazione. Libera da nostalgie dei vecchi metodi e da suggestioni alla moda*, Armando, Roma 2019.
- Melazzini C., *Insegnare al principe di Danimarca*, Sellerio, Palermo 2011.
- Milan G., *Relazioni interpersonali a scuola. Fondamenti pedagogici, implicazioni didattiche*, Cleup, Padova 1990.
- Milan G., *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Città Nuova, Roma 2008.
- Milan G., *Adolescenti: quale educazione?*, in E. Aceti, G. Milan, *L'epoca delle speranze possibili. Adolescenti oggi*, Città Nuova, Roma 2010, pp. 53-79.
- Milani L., *Esperienze Pastorali*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1972.
- Milani L., *La parola fa eguali*, a cura di M. Gesualdi, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 2005.
- Milani L. (a cura di), *Trame di costruzione della cittadinanza. Riflessioni a 30 anni dalla Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, Progedit, Reggio Calabria 2019.
- Milani L., *Emergenza educativa e "corpo" docente*, in "Pedagogia oggi", 1, 2021, pp. 35-41.
- Milani L. – Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967.
- Minello R., *I dilemmi dell'educazione*, Armando, Roma 2020.
- Minello R., *Cultura della scuola e competenze critiche delle nuove leadership: relazioni tra scuola e società post-pandemiche*, in "QTimes – web magazine", 2, 2021, pp. 43-57.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *Guida al progetto Get up: giovani ed esperienze trasformatrici di utilità sociale e partecipazione*, Istituto degli Innocenti, Firenze 2017.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Osservatorio nazionale per l'infanzia, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *L'eccezionale quotidiano. Rapporto sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Istituto degli Innocenti, Firenze 2006.
- Mizzau M., *Prospettive della comunicazione interpersonale*, il Mulino, Bologna 1974.
- Montessori M., *La mente assorbente*, conferenza del 1949 (<http://www.operanazionalemontessori.it>).
- Montessori M., *Il cittadino dimenticato. Messaggio per l'Unesco nella ricorrenza della Dichiarazione dei Diritti dell'uomo celebrata il 10 dicembre 1951*, in "Vita dell'infanzia", 1, 1952, pp. 3-6.
- Montessori M., *Dall'infanzia all'adolescenza*, Garzanti, Milano 1970.
- Montessori M., *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 1970.
- Montessori M., *Il bambino in famiglia*, Garzanti, Milano 2000.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001.
- Moro A.C., *Il bambino è un cittadino. Conquista di libertà e itinerari formativi. La Convenzione dell'Onu e la sua attuazione*, Mursia, Milano 1991.
- Mortari L., *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche sull'educazione ambientale*, La Nuova Italia, Firenze 2001.
- Mortari L., *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007.
- Mortari L., *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*, Cortina, Milano 2008.
- Mortari L. (a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata*, Bruno Mondadori, Milano 2008.
- Mortari L., *The ethic of delicacy in phenomenological research*, in "International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being", 3, 2008, pp. 3-17.
- Mortari L., *La ricerca per i bambini*, Mondadori, Milano 2009.
- Mortari L., *Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata*, in "Education Sciences & Society", 1, 2010, pp. 143-156.

- Mortari L., *Un salto fuori dal cerchio*, in L. Mortari (a cura di), *Dire la pratica. La cultura del fare scuola*, Bruno Mondadori, Milano 2010, pp. 1-44.
- Mortari L., *La fenomenologia empirica*, in L. Mortari, L. Ghirotto (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma 2019, pp. 41-76.
- Mortari L., *MelArete*, vol. II *Ricerca e pratica dell'etica delle virtù*, Vita e Pensiero, Milano 2019.
- Mortari L., Ghirotto L., *Una mappa per orientarsi*, in Id., *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma 2019, pp. 13-39.
- Mortari L., Mazzoni V., *La ricerca con i bambini*, Estratto da "Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza", 4, 2010, pp. 3-27.
- Mottana P., Campagnoli G., *La città educante. Manifesto della educazione diffusa. Come oltrepassare la scuola*, Asterios, Trieste 2017.
- Mottana P., Campagnoli G., *Educazione diffusa. Istruzioni per l'uso*, Terra Nuova, Firenze 2020.
- Mounier E., *Il personalismo*, Ave, Roma 1978.
- Mucchielli R., *Apprendere il counseling. Manuale di autoformazione al colloquio d'aiuto*, 1993, Erickson, Trento 1995.
- Muhr T., *User's Manual and references for Atlas.ti 5.0*, Scientific Software Development, Berlin 2004.
- Murphy K., *Arte di saper ascoltare. Che cosa ti perdi se non ascolti e perché è importante*, Corbaccio, Milano 2021.
- Naccari A.G.A., *Persona e movimento. Per una pedagogia dell'incarnazione*, Armando, Roma 2006.
- Nanetti F., *I segreti del corpo. La comunicazione trascurata nel comportamento non verbale*, Armando, Roma 2003.
- Nanni C., voce *Rapporto educativo*, in J.M. Prellezo, C. Nanni, G. Malizia (a cura di), *Dizionario di scienze dell'educazione*, ElleDiCi-LAS-SEI, Torino-Roma 1997.
- Novara D., *L'ascolto si impara. Domande legittime per una pedagogia dell'ascolto*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 1997.
- Novara D., *Ognuno cresce solo se sognato. Antologia essenziale della pedagogia critica*, La meridiana, Molfetta 2005.
- Novara D., *Cambiare la scuola si può. Un nuovo metodo per insegnanti e genitori, per un'educazione finalmente efficace*, BUR Rizzoli, Milano 2018.
- Nussbaum M.C., *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, il Mulino, Bologna 2002.
- Occhiogrosso F.P., *Una riflessione introduttiva: il bambino e il suo ascolto tra protagonismo e protezione*, in Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per le Politiche della Famiglia, Ministero del Lavoro, della Salute e delle Politiche Sociali, Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009. Temi e prospettive dai lavori dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza*, a cura di V. Belotti, Istituto degli Innocenti, Firenze 2009, pp. VII-XXIV.
- Orlando Cian D., *La pedagogia dell'infanzia, oggi*, Cleup, Padova 1990.
- Orlando Cian D., *Alla scoperta dell'infanzia*, in Id. (a cura di), *Il bambino protagonista. Quale educazione?*, Unicopli, Milano 1993, pp. 9-34.
- Orlando Cian D., *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia 1997.
- Orlando Cian D., *Le polarità pedagogiche nei grandi modelli del passato*, in "Studium Educationis", 2, 1999, pp. 232-249.
- Orlando Cian D., *La relazione educativa come fondamento pedagogico*, in "Studium Educationis", 4, 2000, pp. 616-627.
- Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza – Gruppo Emergenza Covid-19 (Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per le Politiche della Famiglia, in collaborazione con l'Istituto degli Innocenti), *Covid-19 e adolescenza*, maggio 2021.
- Palmonari A., *Gli adolescenti*, il Mulino, Bologna 2001.
- Papisca A., *L'impegno per la promozione e la tutela dei diritti umani: fonti normative, contenuti e strumenti*, in R. Fabris, A. Papisca, *Pace e diritti umani*, Gregoriana, Padova 1989, pp. 11-70.

- Parigi L., Lorenzoni F. (a cura di), *Il dialogo euristico. Orientamenti operativi per una pedagogia dell'ascolto nella scuola*, Carocci, Roma 2019.
- Pati L., *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 1984.
- Pati L., *Ascolto dell'altro e comunicazione educativa*, in S. Fava (a cura di), ... *il resto vi sarà dato in aggiunta. Studi in onore di Renata Lollo*, Vita e Pensiero, Milano 2014, pp. 271-280.
- Pazè P., *L'ascolto del minore*, in "Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza", 2, 2012, pp. 5-28.
- Pellai A., Rinaldin V., Tamborini B., *Educazione tra pari. Manuale teorico-pratico di empowered peer education*, Erickson, Torino 2002.
- Pellegrini G. (a cura di), *Voci di salute. Quindici anni di Peer Education in Veneto. Esperienze, risultati e prospettive*, FrancoAngeli, Milano 2020.
- Perrenoud P., *Mestiere di alunno e senso del lavoro scolastico*, Cafagna Editore, Barletta 2015.
- Picard M., *Il mondo del silenzio*, Edizioni di Comunità, Milano 1951.
- Pietropolli Charmet G., *Adolescente e psicologo. La consultazione durante la crisi*, FrancoAngeli, Milano 1999.
- Pietropolli Charmet G., *I nuovi adolescenti. Padri e madri di fronte a una sfida*, Raffaello Cortina, Milano 2000.
- Pietropolli Charmet G., *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Laterza, Roma 2008.
- Pietropolli Charmet G., *L'insostenibile bisogno di ammirazione*, Laterza, Bari-Roma 2018.
- Pietropolli Charmet G., *Il motore del mondo. Come sono cambiati i sentimenti*, Solferino, Milano 2020.
- Pietropolli Charmet G. (intervista a cura di G. Brotti), *Adolescenti, la speranza è più difficile. La scuola aiuti l'alleanza con gli adulti*, L'Eco di Bergamo, 31 marzo 2021.
- Pironi T., *Da Ellen Key a Maria Montessori: la progettazione di nuovi spazi educativi per l'infanzia*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica", 1, 2010, pp. 81-89.
- Pironi T., *Il problema della maternità nel rapporto epistolare tra Ellen Key e Sibilla Aleramo*, in "Ricerche di Pedagogia e Didattica", 1, 2011, pp. 1-14.
- Plutarco, *L'arte di ascoltare*, a cura di G. Pisani, Mondadori, Milano 1995.
- Pollo M., *La simmetria educativa e l'adulto come limite nella crescita morale del giovane*, in "Note di pastorale giovanile", 8, 1982, pp. 52-56.
- Pollo M., *Animare la partecipazione delle nuove generazioni*, in "Animazione Sociale", 6-7, 2010, pp. 35-74.
- Pontecorvo C., Ajello A.M., Zucchermaglio C., *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1991.
- Popper K.R., Condry J., *Cattiva maestra televisione*, Reser-DE, Milano 1996.
- Popper K.R., Lorenz K., *Il futuro è aperto. Il Colloquio di Altenberg insieme con i testi del Simposio viennese su Popper*, Rusconi, Milano 1989.
- Postman N., *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*, Armando, Roma 1984.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per gli Affari Sociali, Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Ministero degli Affari Esteri – Comitato interministeriale per i Diritti Umani, *I diritti attuati. Rapporto alle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, 1998.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per gli Affari Sociali, Osservatorio nazionale per l'infanzia, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, *Non solo sfruttati o violenti. Bambini e adolescenti del 2000. Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Biemmegraf, Piediripa di Macerata 2001.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per le Politiche della Famiglia, Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza, *V Piano di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva. Educazione, equità, empowerment*, redazione a cura dell'Istituto degli Innocenti, 2021.
- Quagliata A., Baldini M., Bianchi L., Castagno G., Guerini I., Scollo F., *Narrare la ricerca al tempo del Covid: gli attesi imprevisti e la ricerca qualitativa*, in V. Carbone, G. Carrus, F. Pompeo, E. Zizioli (a cura di), *La ricerca*

- dipartimentale ai tempi del Covid-19, Quaderni del Dipartimento di Scienze della Formazione – Università degli Studi Roma Tre, Roma TrE-Press, Roma 2021, pp. 381-394.
- Qvortrup J., *Monitoring Childhood: Its Social, Economic and Political Features*, in E. Verhellen (a cura di), *Monitoring Children's Rights*, M. Nijhoff, The Hague 1996, pp. 111-123.
- Qvortrup J. et alii (eds.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*, Avebury Press, Aldershot 1994.
- Ras P., *L'arte di ascoltare. Il segreto per capire e gestire i conflitti, prendere le giuste decisioni, migliorare la comunicazione e sedurre*, Il punto d'incontro, Vicenza 2017.
- Reale G. (a cura di), *I presocratici. Prima traduzione integrale con testi originali a fronte delle testimonianze e dei frammenti nella raccolta di Hermann Diels e Walther Kranz*, Bompiani, Milano 2006.
- Recalcati M., *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014.
- Ricoeur P., *Dal testo all'azione. Saggi di ermeneutica*, Jaca Book, Milano 1989.
- Ricoeur P., *La persona*, Morcelliana, Brescia 1997.
- Ricoeur P., *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 2005.
- Ripanti G., *Parola e ascolto*, Morcelliana, Brescia 1993.
- Ripanti G., *Parola e tempo*, Morcelliana, Brescia 2004.
- Rivoltella P.C., Rossi P.G., *L'agire didattico*, La Scuola, Brescia 2012.
- Rodari G., *Pro e contro la fiaba*, in "Paese Sera", 7, 8 e 11 dicembre 1970, in G. Rodari, *Scuola di fantasia*, a cura di C. De Luca, Einaudi, Torino 2014, pp. 107-124.
- Rogers C.R., *La terapia centrata-sul-cliente. Teoria e ricerca*, Martinelli, Firenze 1970.
- Rogers C.R., *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze 1973.
- Rogers C.R., *Un modo di essere. I più recenti pensieri dell'autore su una concezione di vita centrata-sulla-persona*, Psycho di G. Martinelli, Firenze 1993.
- Rosenberg M.B., *Le parole sono finestre (oppure muri). Introduzione alla comunicazione nonviolenta*, Esserci, Reggio Emilia 2003.
- Rossi B., *Ascoltare e leggere*, La Scuola, Brescia 1997.
- Rossi B., *Sentire empatico, sentire etico. L'ascolto che educa*, in A. Chionna, G. Elia (a cura di), *Un itinerario di ricerca della pedagogia. Studi in onore di Luisa Santelli Beccegato*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2012, pp. 467-474.
- Rossi B., *Pedagogia dell'arte di vivere. Intelligenze per una vita felice*, La Scuola, Brescia 2015.
- Rossi-Doria M., *Di mestiere faccio il maestro*, L'ancora del Mediterraneo, Napoli-Roma 2009.
- Ruggiero R., *Diritti e bambini*, in "Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza", 1, 2007, pp. 5-27.
- Ruggiero R., *Partecipazione, non solo protezione. Sintesi critica del General Comment n. 12 sulla Crc del 1989*, in "Cittadini in crescita", 2, 2010, pp. 69-76.
- Ruggiero R., *Il processo di attuazione in Italia della Convenzione sui diritti del fanciullo del 1989*, in E. Toffano Martini, P. De Stefani (a cura di), «Che vivano liberi e felici...». *Il diritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York*, Carocci, Roma 2012, pp. 189-202.
- Salvarani B., *La voce del silenzio. Editoriale*, in "Cem Mondialità", 10, 2007.
- Santelli Beccegato L., *Educare non è una cosa semplice. Considerazioni e proposte neo-personalistiche*, La Scuola, Brescia 2009.
- Santelli Beccegato L., *Postfazione*, in D. Ciotta (a cura di), *Elogio dell'ascolto nella società in crisi*, FrancoAngeli, Milano 2013, pp. 121-125.
- Santi M., *Philosophy for Children: un curriculum, un movimento, un percorso educativo possibile*, in Id. (a cura di), *Philosophy for Children: un curriculum per imparare a pensare*, Liguori, Napoli 2005, pp. 7-44.
- Save the Children Italia, *Atlante dell'infanzia (a rischio). "Gli orizzonti del possibile. Bambini e ragazzi alla ricerca dello spazio perduto"*, a cura di G. Cederna, 2014.

- Save the Children Italia, *Atlante dell'infanzia (a rischio). "Lettera alla scuola"*, in collaborazione con l'Istituto della Enciclopedia italiana Editore Treccani, 2017.
- Save the Children Italia, *Atlante dell'infanzia (a rischio). "Le periferie dei bambini"*, a cura di G. Cederna, in collaborazione con L'Istituto della Enciclopedia italiana Editore Treccani, 2018.
- Save the Children Italia, *Riscriviamo il futuro. Rapporto sui primi sei mesi di attività: "Dove sono gli adolescenti? La voce degli studenti inascoltati nella crisi"*, 2021.
- Scaparro F., *Belletà. Adolescenza temuta, adolescenza sognata*, Bollati Boringhieri, Torino 1993.
- Scarlatti G., *Il contributo di bambini e adolescenti alla tutela e alla valorizzazione dei luoghi*, in "Studium Educationis", numero monografico, 1, 2020, pp. 41-50.
- Schober M.F., Clark H.H., *Understanding by Addressees and Overhearers*, in "Cognitive Psychology", 21, 1989, pp. 211-232.
- Schulz von Thun F., *Parlare insieme*, TEA, Milano 1997.
- Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano 2003.
- Sclavi M., *Ascolto attivo e seconda modernità. Sul discutere i pro e i contro e sulla gestione creativa dei conflitti*, in "Rivista di Psicologia Analitica", 71 (Risonanze all'ascolto), 2005, pp. 137-159.
- Sclavi M., Giornelli G., *La scuola e l'arte di ascoltare. Gli ingredienti delle scuole felici*, Feltrinelli, Milano 2014.
- Scurati C., *Profili nell'educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*, Vita e Pensiero, Milano 1991.
- Semeraro R., *L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione*, in "Giornale italiano della ricerca educativa", 7, 2011, pp. 97-106.
- Sen A., *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*, Mondadori, Milano 2000.
- Serra M., *Gli sdraiati*, Feltrinelli, Milano 2013.
- Serres M., *Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano il sapere*, Bollati Boringhieri, Torino 2013.
- Shier H., *Pathway to Participation: Openings, Opportunities and Obligations*, in "Children & Society", 15, 2001, pp. 107-117.
- Silverman D., *Instance or Sequencing? Improving the State of Art of Qualitative Research*, in "Forum: Qualitative Social Research", 3, 2005 (<https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/6/14>).
- Sinclair R., *Participation in Practice. Making it Meaningful, Effective and Sustainable*, in "Children & Society", 2, 2004, pp. 106-118.
- Sirota R., *Le métier d'élève. Note de synthèse*, in "Revue française de pédagogie", 104, 1993, pp. 85-108.
- Sorzio P., *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Carocci, Roma 2005.
- SOS Children's Villages International, CELCIS (Centre for Excellence for Looked After Children in Scotland, University of Strathclyde), *Preparazione all'autonomia. Guida pratica*, 2017.
- Spina C., *Ascoltare l'educazione*, Morcelliana, Brescia 2018.
- Stein E., *L'empatia*, FrancoAngeli, Milano 1986.
- Strauss J., Corbin A., *Basic of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*, Sage, Newbury Park 1990.
- Strumendo L., *I diritti del bambino tra protezione e garanzie dopo la ratifica della Convenzione di Strasburgo*, in L. Strumendo, P. De Stefani, *I diritti del bambino tra protezione e garanzie. La ratifica della Convenzione di Strasburgo sull'esercizio dei diritti dei fanciulli*, Cleup, Padova 2004, pp. 23-36.
- Tamaro S., *Alzare lo sguardo. Il diritto di crescere, il dovere di educare*, Solferino, Milano 2019.
- Telleri F., *Pedagogia dell'ascolto, pedagogia della parola*, in M. Tarozzi, *Pedagogia generale. Storie, idee, protagonisti*, Guerini, Milano 2001, pp. 1-29.
- Tentori T., *Il rischio della certezza. Pregiudizio, potere, cultura*, Studium, Roma 1987.
- Toffano Martini E., *E noi guardiamo il cielo? Ipotesi per un'educazione ai diritti umani*, vol. I *Riflessioni teorico-pratiche*, Cleup, Padova 2001.

- Toffano Martini E., *Come un paesaggio. Armonia e centro per ridisegnare l'educazione*, in "Studium Educationis", 2, 2002, pp. 288-311.
- Toffano Martini E., *Condizione dell'infanzia e educazione ai diritti umani. Una lettura pedagogica tra analisi, partecipazione, proposta*, in P. De Stefani (a cura di), *A scuola con i diritti dei bambini. Esperienze di educazione ai diritti umani promosse dal Pubblico Tutore dei Minori del Veneto*, Cleup, Padova 2004, pp. 21-73.
- Toffano Martini E., *Educazione alla convivenza civile/interculturalità e formazione degli insegnanti. Il focus nei diritti umani*, in Id. (a cura di), *Sfide alla professione docente. Corporeità, disabilità, convivenza*, Pensa MultiMedia, Lecce 2006, pp. 223-246.
- Toffano Martini E., *Cultura della pedagogia e cultura dei diritti umani nella formazione delle figure educative*, in C. Xodo, M. Benetton (a cura di), *Che cos'è la competenza? Costrutti epistemologici, pedagogici e deontologici*, Pensa MultiMedia, Lecce 2010, pp. 181-203.
- Toffano Martini E., «*Che vivano liberi e felici...*». Significato e senso di una proposta. Relazione di apertura, in E. Toffano Martini, P. De Stefani (a cura di), «*Che vivano liberi e felici...*». *Il diritto all'educazione a vent'anni dalla Convenzione di New York*, Carocci, Roma 2012, pp. 67-89.
- Toffano Martini E., *Sulla visibilità dell'infanzia. Saggi di pedagogia dei diritti umani*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2018.
- Toffano Martini E., De Stefani P. (a cura di), «*Ho fiducia in loro*». *Il diritto di bambini e adolescenti di essere ascoltati e di partecipare nell'intreccio delle generazioni*, Carocci, Roma 2017.
- Tonucci F., *La città dei bambini. Un modo nuovo di pensare la città*, Laterza, Roma-Bari 1996.
- Travagliati M., *Nell'istruzione liceale, tecnica e professionale: background familiare e habitus scolastico*, in E. Besozzi (a cura di), *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione alla vita adulta*, Carocci, Roma 2009, pp. 127-140.
- Travaglini R., *Ascoltarsi e ascoltare in classe*, in S. Rossi, R. Travaglini, *Formazione all'ascolto. Contesti educativi e terapeutici per l'età evolutiva*, FrancoAngeli, Milano 2005, pp. 38-64.
- Trinchero R., *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano 2002.
- Trisciuzzi L., *Il mito dell'infanzia dall'immaginario collettivo all'immagine scientifica. Analisi critica della psicologia dell'educazione contemporanea*, Liguori, Napoli 1990.
- Trisciuzzi L., Cambi F., *L'infanzia nella società moderna*, Editori Riuniti, Roma 1989.
- Tyler S.A., *The Said and the Unsaid. Mind, Meaning and Culture*, Academic Press, New York 1978.
- Ubbiali M., *Analisi di una ricerca fenomenologica*, in L. Mortari, *La fenomenologia empirica*, in L. Mortari, L. Ghirrotto (a cura di), *Metodi per la ricerca educativa*, Carocci, Roma 2019, pp. 64-76.
- Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo 2003*, Primegraf, Roma 2002.
- Unicef, *La città con i bambini. Città amiche dell'infanzia in Italia*, Grafica Bis, Roma 2005.
- Unicef, *Verso una scuola amica delle bambine e dei bambini*, Primegraf, Roma 2007.
- Unicef, *Child-Friendly Schools Manual*, Unicef's Division of Communication, New York 2009.
- Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo. Edizione speciale. Celebrare i 20 anni della Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, CGGraphic, Pavona (Roma) 2009.
- Unicef, *La condizione dell'infanzia nel mondo 2011. "Adolescenza: il tempo delle opportunità"*, trad. it. a cura del Comitato Italiano per l'Unicef, Roma 2011.
- Unicef, *Engaged and heard! Guidelines on Adolescent Participation and Civic Engagement*, United Nations Children's Fund, New York 2020.
- Unicef, *Manifesto degli Adolescenti per il Futuro Post Covid-19 in Italia*, luglio 2020.
- Unicef, *The Future We Want. Essere adolescenti ai tempi del Covid-19. Idee e proposte per un futuro migliore*, novembre 2020.
- Unicef – Rajani R., *The Participation Rights of Adolescents. A Strategic Approach*, United Nations Children's Fund, New York 2001.
- United Nations, *Transforming our World: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, New York 2015.
- Van Manen M., *Researching Lived Experience. Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*, State University of New York Press, Albany 1990.

- Vardanega A., *L'analisi dei dati qualitativi con Atlas.ti. Fare ricerca sociale con i dati testuali*, Aracne, Roma 2008.
- Veerman P., *The Rights of the Child and the Changing Image of Childhood*, M. Nijhoff, Dordrecht 1992.
- Vegetti Finzi S., *Prefazione*, in M. Lancini, *Ascolto a scuola. La consultazione con l'adolescente*, FrancoAngeli, Milano 2003, pp. 9-14.
- Verhellen E., *Contenuto, entrata in vigore e monitoraggio*, in V. Belotti, R. Ruggiero (a cura di), *Vent'anni d'infanzia. Retorica e diritti dei bambini dopo la Convenzione dell'Ottantanove*, Guerini e Associati, Milano 2008, pp. 57-68.
- Vianello R., *Psicologia dello sviluppo: infanzia, adolescenza, età adulta, età senile*, Junior, Azzano San Paolo 2004.
- Vicari S., Di Vara S. (a cura di), *Bambini, adolescenti e Covid-19. L'impatto della pandemia dal punto di vista emotivo, psicologico e scolastico*, Erickson, Trento 2021.
- Vico G., *Emergenza educativa e oblio del perdono*, Vita e Pensiero, Milano 2009.
- Von Foerster H., *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Roma 1987.
- Waage T., *Lo sviluppo di istituzioni nazionali indipendenti di diritti umani per i minori in Europa: la figura dell'Ombudsman per i minori*, in "Cittadini in crescita", 3, 2006, pp. 1-12.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D., *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, Astrolabio, Roma 1971.
- We World, *Mai più invisibili. Indice 2021. Donne, bambine e bambini ai tempi del Covid-19 in Italia*, 2021.
- Wittgenstein L., *Ricerche filosofiche*, Einaudi, Torino 1999.
- World Health Organization, *Life Skills Education for Children and Adolescents in School. Introduction and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skills Programmes*, Who Publisher, Geneva 1993.
- Xodo Cegolon C., *Considerazioni pedagogiche sulle carte dei diritti dell'infanzia*, in "Studium Educationis", 2, 2002, pp. 364-385.
- Xodo Cegolon C., *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*, La Scuola, Brescia 2003.
- Xodo Cegolon C., *Ascolto: condizione di educazione e di autoeducazione*, in D. Ciotta (a cura di), *Elogio dell'ascolto nella società in crisi*, FrancoAngeli, Milano 2013, pp. 13-37.
- Zammuner V.L., *Tecniche dell'intervista e del questionario*, il Mulino, Bologna 1998.
- Zammuner V.L., *I focus group*, il Mulino, Bologna 2003.
- Zanato Orlandini O., *Lo sguardo sul paesaggio da una prospettiva pedagogico-ambientale*, in B. Castiglioni, M. Celi, E. Gamberoni (a cura di), *Il paesaggio vicino a noi. Educazione, consapevolezza, responsabilità. Atti del Convegno (24 marzo 2006)*, Montebelluna: Museo Civico di Storia Naturale e Archeologia, 2007, pp. 39-50.
- Zanzucchi M., *Il silenzio e la parola. La luce. Ascolto, comunicazione e mass media*, Città Nuova, Roma 2012.
- Zucal S., *Premessa*, in B. Casper, *Il pensiero dialogico. Franz Rosenzweig, Ferdinand Ebner e Martin Buber*, Morcelliana, Brescia 2009, pp. 5-22.

www.atlanteminori.it

www.atlasti.com

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

www.childoneurope.org/

www.coe.int/children

www.europeanschoolnet.org

<http://garantedirittipersonaminori.consiglio Veneto.it/>

www.garanteinfanzia.org/

www.gruppocrc.net

<http://innovazione.indire.it/avanguardieeducative/>

www.minori.gov.it

www.notedipastoralegiovanile.it
www.ohchr.org/
www.savethechildren.it
<https://sdgs.un.org/2030agenda>
www.unicef.org/
www.vatican.va
www.who.int/

Documenti normativi (a livello internazionale)

C5 “Minimum Age Convention”, 1919.
C6 “Night Work of Young Persons” (Industry), 1919.
Dichiarazione sui diritti del fanciullo, 1924.
Dichiarazione universale dei diritti umani, 1948.
Dichiarazione dei diritti del fanciullo, 1959.
Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali, 1966.
Patto internazionale sui diritti civili e politici, 1976.
Convention on the rights of the child, 1989.
Convenzione dell’Aja sulla protezione dei minori e sulla cooperazione in materia di adozione internazionale, 1993.
Convenzione sulle forme peggiori di lavoro minorile (n. 182), 1999.
Protocollo Opzionale sul coinvolgimento dei bambini nei conflitti armati, 2002.
Protocollo Opzionale sulla vendita di bambini, la prostituzione dei bambini e la pornografia rappresentante bambini, 2002.
Special Session on Children, 2002.
Convenzione sui diritti delle persone con disabilità, 2006.
Protocollo Opzionale sulle procedure di reclamo, 2014.

Carta africana sui diritti e il benessere del minore, 1990.
Convenzione europea sull’esercizio dei diritti dei minori, 1996.
Carta dei diritti fondamentali dell’Unione Europea, 2000.
Guidelines of the Committee of Ministers of the Council of Europe on Child Friendly Justice, 2010.
EU Agenda for the Rights of the Child, 2011.
Council of Europe Strategy for the Rights of the Child (2016-2021), 2016.
EU Strategy on the Rights of the Child (2021-2024), 2021.
Proposal for a Council Recommendation Establishing a European Child Guarantee, 2021.

Documenti normativi (a livello italiano)

DPR 31 maggio 1974, *Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica*, pubblicato in Gazzetta Ufficiale, n. 239, 13 settembre 1974.

DPR 9 ottobre 1990, n. 309, *Testo unico delle leggi in materia di disciplina degli stupefacenti e sostanze psicotrope, prevenzione, cura e riabilitazione dei relativi stati di tossicodipendenza*, pubblicato in Gazzetta Ufficiale, n. 255, 31 ottobre 1990.

Legge 15 marzo 1997, n. 59, *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*, pubblicata in Gazzetta Ufficiale, n. 63, 17 marzo 1997.

Legge 28 agosto 1997, n. 285, *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*, pubblicata in Gazzetta Ufficiale, n. 207, 5 settembre 1997.

DPR 24 giugno 1998, n. 249, *Regolamento recante lo Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria*, pubblicato in Gazzetta Ufficiale, n. 175, 29 luglio 1998.

Legge 12 luglio 2011, n. 112, *Istituzione dell'Autorità Garante per l'infanzia e l'adolescenza*, pubblicata in Gazzetta Ufficiale, n. 166, 19 luglio 2011.

Legge 13 luglio 2015, n. 107, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti*, pubblicata in Gazzetta Ufficiale, n. 162, 15 luglio 2015.

Delibera del Consiglio dei Ministri 31 gennaio 2020, *Dichiarazione dello stato di emergenza in conseguenza del rischio sanitario connesso all'insorgenza di patologie derivanti da agenti virali trasmissibili*, pubblicata in Gazzetta Ufficiale, n. 26, 1° febbraio 2020.

Legge Regionale del Veneto 20 maggio 2020, n. 18, *Norme per il riconoscimento ed il sostegno della funzione educativa e sociale del Consiglio comunale dei ragazzi come strumento di partecipazione istituzionale delle giovani generazioni alla vita politica e amministrativa*.

Decreto Ministeriale 22 giugno 2020, n. 35, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*, ai sensi dell'art. 3 della Legge 20 agosto 2019, n. 92; Allegato A. *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*.

Decreto recante "Adozione delle Linee guida sulla Didattica digitale integrata, di cui al Decreto del Ministro dell'Istruzione 26 giugno 2020, n. 39"; Allegato A. *Linee guida per la Didattica digitale integrata*.

Appendice

Allegato 1. Materiali della prima fase “esplorativo-conoscitiva”

a) Questionario “Essere ascoltati a scuola” (supporto cartaceo)

Questionario “Essere ascoltati a scuola”

Dati anagrafici

Genere: ☐ M ☐ F Et : _____ Istituto scolastico/Indirizzo di studio: _____

1) Cosa significa, secondo te, “essere ascoltato/a”?

2.a) Cosa significa, secondo te, “essere ascoltato/a” a scuola?

2.b) Puoi raccontare un’esperienza significativa sull’ascolto a scuola?

3) Da chi vorresti essere ascoltato/a a scuola e su che cosa?

4) Che cosa proporresti per favorire l'ascolto dei/delle ragazzi/e a scuola?

b) Campione di riferimento

n.ord	genere	Istituto Tecnico
01.a	F	I.I.S. "Kennedy"
02.a	F	I.I.S. "Kennedy"
03.a	M	I.I.S. "Kennedy"
04.a	M	I.I.S. "Kennedy"
05.a	M	I.T.I.S. "Marconi"
06.a	M	I.T.I.S. "Marconi"
07.a	M	I.T.I.S. "Marconi"
08.a	M	I.T.I.S. "Marconi"
09.a	M	I.T.I.S. "Marconi"
10.a	M	I.T.I.S. "Marconi"
11.a	M	I.T.I.S. "Marconi"
12.a	F	I.T.I.S. "Marconi"
13.a	M	I.T.I.S. "Marconi"
14.a	F	I.I.S. "Newton-Pertini"
15.a	F	I.I.S. "Newton-Pertini"
16.a	M	I.I.S. "Newton-Pertini"
17.a	M	I.I.S. "Newton-Pertini"
18.a	M	I.I.S. "Newton-Pertini"
19.a	M	I.T.I.S. "Marconi"
20.a	F	I.I.S. "Newton-Pertini"
21.a	F	I.I.S. "Newton-Pertini"
22.a	M	I.I.S. "Newton-Pertini"
23.a	F	I.I.S. "Newton-Pertini"
24.a	M	I.I.S. "Newton-Pertini"
25.a	F	I.T.I.S. "Marconi"
26.a	M	I.T.I.S. "Marconi"
27.a	F	I.T.I.S. "Marconi"
28.a	M	I.T.I.S. "Marconi"
29.a	M	I.T.I.S. "Marconi"
30.a	M	I.T.I.S. "Marconi"
31.a	M	I.T.I.S. "Marconi"
32.a	M	I.T.I.S. "Marconi"
33.a	F	I.I.S. "Kennedy"
34.a	F	I.I.S. "Kennedy"
35.a	F	I.I.S. "Kennedy"
36.a	F	I.I.S. "Kennedy"
37.a	F	I.I.S. "Kennedy"
38.a	F	I.I.S. "Kennedy"
39.a	M	I.I.S. "Kennedy"
40.a	M	I.I.S. "Kennedy"
41.a	F	I.I.S. "Kennedy"
42.a	F	I.I.S. "Kennedy"
43.a	F	I.I.S. "Kennedy"
44.a	F	I.I.S. "Kennedy"
45.a	F	I.I.S. "Kennedy"
46.a	F	I.I.S. "Kennedy"
47.a	F	I.I.S. "Kennedy"
48.a	F	I.I.S. "Kennedy"
49.a	F	I.I.S. "Kennedy"
50.a	F	I.I.S. "Kennedy"

c) Dimensione: il favorire l'ascolto a scuola

(tabella esemplificativa con definizioni dei Code Groups e dei relativi codici)

Code Groups

FAV_LIBERTÀ DI ESPRESSIONE (4)	Promuovere e sostenere le possibilità di espressione, dialogo e condivisione fra gruppo classe e insegnanti durante la quotidianità della vita scolastica, con eventuale integrazione di un tempo extra-scolastico.
FAV_FIGURA DELL'INSEGNANTE (5)	Incontrare negli insegnanti un atteggiamento di maggior disponibilità nell'ascolto e nella considerazione delle opinioni espresse, a partire dal rispetto reciproco.
FAV_SPAZIO/TEMPO SPECIFICO (4)	Promuovere e sostenere occasioni specifiche di ascolto per lo più individuali e con una figura adulta di riferimento, ma anche fra pari e nel gruppo classe.
FAV_ORGANISMI DI PARTECIPAZIONE SCOLASTICA (2)	Favorire le assemblee di classe e il ruolo dei rappresentanti degli alunni per confrontarsi ed esprimere opinioni su diversi aspetti scolastici.

Code Groups con relativi codici

FAV_attività/progetti (9) Promuovere attività/progetti	Promuovere attività e progetti sulle tematiche dell'ascolto e della comunicazione.
FAV_tempo dedicato nella lezione (4) Dedicare tempo nella lezione	Dedicare più momenti di dialogo e confronto durante le ore di lezione.
FAV_ore integrative (4) Introdurre ore integrative	Integrare la proposta formativa con ore intercurricolari di dialogo e condivisione nell'orario scolastico o extra-scolastico.
FAV_lezione di religione (1) Permettere di esprimersi nella lezione di religione	Favorire la possibilità di esprimersi durante la lezione di religione.
FAV_LIBERTÀ DI ESPRESSIONE	

FAV_disponibilità (6) Trovare maggior disponibilità	Avere maggior disponibilità, apertura e pazienza da parte degli insegnanti.
FAV_considerazione (4) Essere considerato	Essere considerato come una persona capace di opinioni personali a cui dare dovuta attenzione.
FAV_reciprocità (2) Sviluppare una relazione reciproca	Sviluppare una relazione reciproca di ascolto e considerazione fra insegnanti e studenti.
FAV_rispetto (2) Rispettarsi	Rispettarsi tra insegnanti e studenti, rispettare una persona quando parla.
FAV_facilitazione didattica (1) Attivare facilitazioni didattiche	Ricevere da parte dei professori attenzioni didattiche per essere facilitati nella comprensione della lezione.
FAV_FIGURA DELL'INSEGNANTE	

FAV_spazio-ascolto (11) Favorire lo spazio-ascolto	Favorire lo spazio-ascolto, in cui potersi esprimere liberamente con una figura esterna (psicologo o psicopedagogo) o un docente debitamente formato.
FAV_colloqui studente-insegnante (1) Promuovere colloqui studente-insegnante	Promuovere colloqui individuali studente-insegnante al di fuori dell'orario scolastico.
FAV_riunioni classe-insegnanti (1) Favorire riunioni classe-insegnanti	Favorire riunioni di classe con gli insegnanti.
FAV_spazio-ascolto fra studenti (1) Integrare uno spazio-ascolto fra studenti	Promuovere uno spazio-ascolto in cui potersi confrontare solo fra pari.
FAV_SPAZIO/TEMPO SPECIFICO	

FAV_assemblee di classe (3) Promuovere assemblee di classe	Promuovere le assemblee di classe in cui confrontarsi su vari aspetti e dinamiche della vita di classe.
FAV_rappresentanti di classe (1) Avere i rappresentanti di classe come riferimento	Avere i rappresentanti di classe come riferimento per manifestare personali istanze e opinioni.
FAV_ORGANISMI DI PARTECIPAZIONE SCOLASTICA	

Allegato 2. Materiali della seconda fase “esplorativo-conoscitiva”

a) Lettera di presentazione dell'indagine (supporto elettronico)

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA
e PSICOLOGIA APPLICATA (FISPPA)



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Oggetto: Presentazione dell'indagine sul diritto degli adolescenti di essere ascoltati.

Nel Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA) dell'Università degli Studi di Padova, in qualità di dottoranda con la supervisione della Prof.ssa Mirca Benetton, Professore associato di Pedagogia generale e sociale, sto svolgendo una ricerca sui diritti di ascolto e partecipazione di bambini e ragazzi, nel quadro dell'articolo 12 della *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* del 1989.

La presente indagine ha la finalità di esplorare e raccogliere il punto di vista degli adolescenti sul diritto di essere ascoltati nel contesto scolastico.

Nello specifico i destinatari sono studenti e studentesse di classe seconda superiore. Si richiede pertanto la partecipazione di tre classi di seconda superiore.

La modalità di svolgimento prevede un questionario online anonimo, tramite piattaforma dell'Università, costituito da cinque domande a risposta aperta.

Viene richiesto un tempo di compilazione di circa 15 minuti (con possibilità di tornare sulla risposta anche in un altro momento).

Le domande chiedono agli studenti e alle studentesse di far riferimento alla loro esperienza scolastica nel o dopo il periodo di *didattica a distanza* e *didattica digitale integrata*, relativamente ai significati, esperienze, proposte che attribuiscono all'essere ascoltati a scuola.

Tutti i dati verranno raccolti in modo anonimo in ottemperanza al Regolamento generale UE sulla protezione dei dati n. 679/2016 (General Data Protection Regulation, GDPR) e al D.Lgs. n. 196/2003 “Codice in materia di protezione dei dati personali” modificato dal D.Lgs. n. 101 del 10.08.2018. L'anonimato sarà garantito in quanto ad ogni questionario verrà assegnato un codice numerico.

RingraziandoVi per l'attenzione e confidando nella vostra collaborazione, Vi porgiamo i saluti più cordiali.

Padova, 9 dicembre 2020

Dott.ssa Giulia Scarlatti

Prof.ssa Mirca Benetton

b) Campione di riferimento

n.ord	genere	I.I.S. “Kennedy” – Indirizzo di studio
01.b	F	Turismo
02.b	M	Turismo
03.b	F	Turismo
04.b	F	Turismo
05.b	M	Agraria, Agroalimentare e Agroindustria
06.b	F	Turismo
07.b	M	Informatica e Telecomunicazioni
08.b	M	Informatica e Telecomunicazioni
09.b	M	Informatica e Telecomunicazioni
10.b	M	Informatica e Telecomunicazioni
11.b	F	Turismo
12.b	F	Agraria, Agroalimentare e Agroindustria
13.b	F	Agraria, Agroalimentare e Agroindustria
14.b	M	Informatica e Telecomunicazioni
15.b	M	Informatica e Telecomunicazioni
16.b	M	Informatica e Telecomunicazioni
17.b	M	Agraria, Agroalimentare e Agroindustria
18.b	F	Turismo
19.b	F	Turismo
20.b	M	Informatica e Telecomunicazioni
21.b	F	Turismo
22.b	M	Agraria, Agroalimentare e Agroindustria
23.b	F	Turismo
24.b	M	Informatica e Telecomunicazioni
25.b	M	Agraria, Agroalimentare e Agroindustria
26.b	F	Turismo
27.b	M	Agraria, Agroalimentare e Agroindustria
28.b	M	Agraria, Agroalimentare e Agroindustria
29.b	M	Agraria, Agroalimentare e Agroindustria
30.b	M	Agraria, Agroalimentare e Agroindustria
31.b	M	Agraria, Agroalimentare e Agroindustria
32.b	M	Agraria, Agroalimentare e Agroindustria
33.b	M	Agraria, Agroalimentare e Agroindustria
34.b	M	Agraria, Agroalimentare e Agroindustria
35.b	M	Agraria, Agroalimentare e Agroindustria
36.b	M	Turismo
37.b	F	Turismo
38.b	F	Turismo
39.b	F	Turismo
40.b	F	Turismo
41.b	F	Turismo
42.b	F	Turismo
43.b	F	Turismo
44.b	F	Turismo
45.b	M	Agraria, Agroalimentare e Agroindustria
46.b	M	Agraria, Agroalimentare e Agroindustria
47.b	M	Agraria, Agroalimentare e Agroindustria
48.b	M	Agraria, Agroalimentare e Agroindustria
49.b	M	Agraria, Agroalimentare e Agroindustria
50.b	F	Turismo

c) Dimensione: il significato di ascolto a scuola

(tabella esemplificativa con definizioni dei Code Groups e dei relativi codici)

Code Groups

SIGN_COMPRENSIONE AUTENTICA (5)	Essere compreso e riconosciuto da insegnanti e compagni di classe in un rapporto basato sulla fiducia. La propria situazione personale e le proprie opinioni sono tenute in considerazione.
SIGN_LIBERTÀ DI ESPRESSIONE (3)	Esprimere e condividere liberamente opinioni, idee, questioni personali con insegnanti e compagni di classe.
SIGN_SUPPORTO (2)	Ricevere aiuto e consigli da insegnanti e compagni di classe.
SIGN_ACCETTAZIONE (4)	Essere accettato e accolto da parte di insegnanti e compagni di classe con rispetto e disponibilità, in modo imparziale e senza giudizio.
SIGN_MISSION SCOLASTICA (4)	Ricevere un'educazione a scuola volta al benessere e allo sviluppo globale, che offra un contesto protetto e al contempo permetta di esprimersi e prender parte in modo attivo al percorso di apprendimento.
SIGN_COMUNICAZIONE ATTIVA (2)	Ricevere attenzione da parte di insegnanti e compagni di classe, in una relazione reciproca.

Code Groups con relativi codici

SIGN_comprensione (10) Essere compreso	Essere capito da insegnanti e compagni di classe.
SIGN_considerazione (5) Essere considerato	Ricevere considerazione per le proprie idee e opinioni da parte di insegnanti e compagni di classe.
SIGN_riconoscimento (3) Essere riconosciuto	Essere riconosciuto dagli altri come persona, non venire escluso, ricevere importanza per quello che si è.
SIGN_fiducia (3) Avere fiducia	Avere un rapporto di fiducia con qualcuno.
SIGN_situazione personale (2) Ricevere attenzione per la situazione personale	Avere attenzione per le proprie esigenze personali legate a difficoltà di vario tipo o alla situazione familiare.
SIGN_COMPRENSIONE AUTENTICA	

SIGN_libera espressione (7) Esprimersi liberamente	Esprimersi liberamente con insegnanti e compagni di classe su aspetti scolastici e anche personali.
SIGN_espressione di opinioni (4) Esprimere le proprie opinioni	Esprimere le proprie opinioni e idee con insegnanti e compagni di classe.
SIGN_condivisione (3) Condividere	Confrontarsi con compagni di classe e insegnanti.
SIGN_LIBERTÀ DI ESPRESSIONE	

SIGN_aiuto (10) Essere aiutato	Ricevere aiuto da insegnanti e compagni di classe di fronte a difficoltà.
SIGN_consigli (3) Ricevere consigli	Ricevere consigli da insegnanti e compagni di classe.
SIGN_SUPPORTO	

SIGN_disponibilità (3) Trovare disponibilità	Trovare negli insegnanti e nei compagni di classe disponibilità ad ascoltare e a comprendere.
SIGN_non giudizio (3) Non essere giudicato	Non essere giudicato o etichettato.
SIGN_rispetto (2) Essere rispettato	Essere rispettato quando si sta parlando. Non essere discriminato.
SIGN_imparzialità (1) Essere ascoltato in modo imparziale	Essere ascoltato in modo rispettoso e neutrale, senza interessi personali.
SIGN_ACCETTAZIONE	

SIGN_sviluppo globale (2) Ricevere un'educazione volta allo sviluppo globale	Ricevere un'educazione a scuola attenta allo sviluppo globale della persona.
SIGN_ben-essere (1) Stare bene	Stare bene a scuola. Prender parte a dinamiche positive e di collaborazione con gli altri.
SIGN_didattica attiva (1) Sperimentare una didattica attiva	Essere coinvolti in modo attivo rispetto ai contenuti disciplinari.
SIGN_protezione/partecipazione (1) Essere protetti/poter partecipare	Fruire di un contesto scolastico sicuro in cui essere protetti, rispettati e potersi così esprimere liberamente.
SIGN_MISSION SCOLASTICA	

SIGN_attenzione (1) Ricevere attenzione	Ricevere attenzione da parte di insegnanti e compagni di classe.
SIGN_reciprocità (1) Ascoltarsi in modo reciproco	Attivare un ascolto da entrambe le parti fra insegnanti e alunni.
SIGN_COMUNICAZIONE ATTIVA	

